

# La motivación de elección para aprender español, inglés y otras lenguas en Europa del norte: el caso de Estonia.

Unai Santos Marín

Tesis doctoral dirigida por el Dr. Daniel Madrid Fernández

Departamento de didáctica de la lengua y la literatura

Universidad de Granada, 2017



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Unai Santos Marín

ISBN: 978-84-9163-502-4

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48123>

El doctorando / *The doctoral candidate*: Unai Santos Marín

y el director de la tesis / *and the thesis supervisor*: Daniel Madrid Fernández

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

*We guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.*

Lugar y fecha / *Place and date*: Granada, 12 de enero de 2017

El director de la Tesis /

The *thesis supervisor*:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'DM', written over a light blue rectangular background.

El doctorando /

The *doctoral candidate*:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Unai Santos Marín', written over a light blue rectangular background.

El autor de esta tesis doctoral, Unai Santos Marín, puede ser contactado en relación a esta en la siguiente dirección de correo electrónico:

[unai.santos@gmail.com](mailto:unai.santos@gmail.com)

*Correspondence concerning this PhD thesis may be addressed to Unai Santos Marín at the following e-mail address:*

[unai.santos@gmail.com](mailto:unai.santos@gmail.com)

# Índice

	Página
1. Introducción	1
1.1 La motivación de elección	1
1.2 Interés científico de la investigación	1
1.3 Interés personal de la investigación	3
1.4 Enfoque investigador	3
2. El español en Estonia y Europa del norte	5
2.1 Europa del norte, Escandinavia, los países bálticos y Estonia	5
2.2 Estonia: historia, sociedad, lengua y economía	7
2.3 El sistema educativo estonio	9
2.4 El español en Estonia	10
2.4.1 El español en los estudios reglados: primaria, secundaria y bachillerato	10
2.4.2 El español en la universidad	12
2.4.3 El español en los centros privados	13
3. Marco teórico. La motivación asociada al aprendizaje de lenguas	14
3.1 El paradigma cíclico y procesual en la motivación. El modelo de Dörnyei	14
3.1.1 Fase pre-accional. Motivación de elección	17
3.1.2 Fase accional. Motivación ejecutiva	25
3.1.3 Fase post-accional	29
3.1.4 Otras consideraciones	31
3.2 El paradigma de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La teoría de la Autodeterminación	32
3.2.1 Aplicación de la TAD a la enseñanza de lenguas segundas	39
3.3 El paradigma de las creencias, actitudes y orientaciones. El modelo socio-educativo de Gardner	41
3.3.1 Las orientaciones en el Eurobarómetro	50
3.4 Otros estudios relevantes	55
3.5 Desarrollando los constructos de nuestra investigación	58
3.5.1 El enfoque narrativo	60
3.5.2 Una investigación accesoria para matizar constructos	62
3.5.3 Una propuesta de modelo motivacional para la fase pre-accional	65
4. Diseño de la investigación	67
4.1 Cuestiones generales y objetivos específicos	67
4.1.1 Esquema-resumen de hipótesis y preguntas de investigación	69
4.2 Definición y delimitación de variables	70
4.2.1 Esquema-resumen de variables	75
4.3 Herramientas y técnicas para la recogida de datos	77
4.3.1 Diseño general del cuestionario	78
4.3.2 Fiabilidad de las escalas usadas en el cuestionario	80
4.3.3 Ítems del cuestionario y variables a los que se asocian	83
4.4 Muestreo y muestra	86
4.4.1 Tabla resumen de la composición de la muestra	88
4.5 Aplicación del cuestionario a la muestra	89
4.6 Técnicas y herramientas para el análisis de datos	90
4.6.1 Pre-procesamiento de datos	90
4.6.2 Análisis de datos	93

	Página
5. Resultados y discusión	96
5.1 Integrabilidad	96
5.1.1 v1. Actitudes y creencias hacia la comunidad de habla	97
5.1.2 v2. Actitudes y creencias hacia la globalización	98
5.1.3 v3. Vivir en L2	99
5.1.4 v4. Vivir-País	100
5.1.5 v5. Vivir en el extranjero en general	102
5.1.6 Resumen del constructo de integrabilidad	103
5.1.7 Discusión del constructo de integrabilidad	105
5.2 Valor instrumental	108
5.2.1 v6. Trabajar	109
5.2.2 v7. Viajar en L2	110
5.2.3 v8. Viajar-país	111
5.2.4 v9. Viajar en el extranjero en general	113
5.2.5 v10. Cine	111
5.2.6 v11. Literatura	112
5.2.7 v12. Internet	113
5.2.8 Resumen del constructo de valor instrumental	117
5.2.9 Discusión del constructo de valor instrumental	119
5.3 Intrinsicidad	122
5.3.1 v13. Conocimiento	123
5.3.2 v14. Logro	124
5.3.3 v15. Estimulación	125
5.3.4 Resumen del constructo de intrinsicidad	126
5.3.5 Discusión del constructo de intrinsicidad	128
5.4 Expectativas de éxito	129
5.4.1 v16. Percepción de la competencia	130
5.4.2 v17. Dificultad percibida	131
5.4.3 v18. Apoyo esperado	132
5.4.4 Resumen del constructo de expectativas de éxito	133
5.4.5 Discusión del constructo de expectativas de éxito	135
5.5 Oferta	137
5.5.1 v19. Cursos	138
5.5.2 v20. Materiales	139
5.5.3 v21. Contacto previo	140
5.5.4 Resumen del constructo de oferta lingüística	143
5.5.5 Discusión del constructo de oferta lingüística	145
5.6 Entorno social	147
5.6.1 v22. Personas influyentes	148
5.6.2 v23. Influencia	151
5.6.3 Discusión del constructo de entorno social	153
5.7 Relaciones entre las diferentes variables y constructos	154
5.7.1 Correlaciones entre variables y entre constructos	154
5.7.2 Otras relaciones entre variables	161
5.7.3 Asociación entre la lengua de estudio y las diferentes variables y constructos	167
5.7.4 Asociación entre el tipo de estudios y las diferentes variables y constructos	173
5.8 Resúmenes de resultados	174
5.8.1 Resumen de resultados por variable, tipo de estudio y lengua	175

5.8.2	Resumen de resultados por constructo, tipo de estudio y lengua	178
5.8.3	Resumen de la fiabilidad de las escalas y constructos. Medidas de consistencia interna	181
6.	Conclusiones	183
6.1	Hipótesis 1 (H1)	183
6.2	Hipótesis 2 (H2)	184
6.3	Pregunta de investigación 1 (P1)	185
6.4	Pregunta de investigación 2 (P2)	186
6.5	Pregunta de investigación 3 (P3)	188
6.6	Pregunta de investigación 4 (P4)	190
6.7	Pregunta de investigación 5 (P5)	192
6.8	Hipótesis 3 (H3)	193
6.9	Pregunta de investigación 6 (P6)	194
6.10	Hipótesis 4 (H4)	195
6.11	Hipótesis 5 (H5)	196
6.12	Hipótesis 6 (H6)	197
6.13	Pregunta de investigación 7 (P7)	198
6.14	Pregunta de investigación 8 (P8)	199
6.15	Pregunta de investigación 9 (P9)	200
6.16	Hipótesis 7 (H7)	201
7.	Implicaciones	202
7.1	Implicaciones para los agentes anteriores al aprendizaje	203
7.2	Implicaciones para los agentes directamente relacionados con el aprendizaje	206
8.	Futuros trabajos de investigación	208
9.	English summary	211
9.1	Introduction	211
9.2	Spanish in Estonia and northern Europe	213
9.3	Theoretical framework: motivation to learn a second language	216
9.4	Research design	219
9.5	Results	224
9.6	Conclusions	227
9.6.1	Hypothesis 1	227
9.6.2	Hypothesis 2	228
9.6.3	Research question 1	228
9.6.4	Research question 2	229
9.6.5	Research question 3	230
9.6.6	Research question 4	232
9.6.7	Research question 5	233
9.6.8	Hypothesis 3	234
9.6.9	Research question 6	234
9.6.10	Hypothesis 4	235
9.6.11	Hypothesis 5	236
9.6.12	Hypothesis 6	237
9.6.13	Research question 7	237
9.6.14	Research question 8	238
9.6.15	Research question 9	239
9.6.16	Hypothesis 7	239

10. Referencias bibliográficas

240

11. Apéndices

- 11.1 Abreviaturas utilizadas
- 11.2 Motivos reflejados en las narraciones
- 11.3 Versiones de los cuestionarios



# 1. Introducción

## 1.1 La motivación de elección

Probablemente, tras leer el título de esta tesis el lector no haya tardado en preguntarse acerca de la motivación de elección. Es común el concepto de motivación como aquello que nos empuja hacia la acción, pero el concepto de motivación de elección puede ser más novedoso. Si entendemos la acción, y por tanto el aprendizaje, como un proceso, la motivación de elección es aquella que determina el comienzo de la acción. Por consiguiente, la motivación de elección en el aprendizaje de lenguas segundas hace referencia a los motivos que empujan a los aprendientes a decidir comenzar a aprender a una lengua segunda, y a las razones que los llevan a decidirse por una lengua concreta. El concepto de motivación de elección se discute con más detalle en el apartado 3.1 de esta tesis.

## 1.2 Interés científico de la investigación

El mundo en el que vivimos está formado por una sociedad cambiante. Las mejoras en los medios de comunicación y transporte han posibilitado un aumento indiscutible de la globalización que crea una mayor necesidad de comunicarse en diferentes ámbitos culturales. En la sociedad actual existe por tanto un mayor número de personas que estudia una lengua extranjera. Conocer las causas que llevan a estudiar una lengua ofrece grandes beneficios a los aprendientes, numerosas instituciones y a la sociedad en su conjunto.

Este conocimiento beneficiaría en primer lugar a los propios aprendientes. Existe un consenso en la existencia de una relación positiva entre la motivación para aprender una lengua extranjera y los resultados de este proceso. Conocer aquellos factores que motivan en la fase de elección ayudaría a incrementar la motivación en el inicio del proceso y por tanto mejorar el aprendizaje. Poder diferenciar entre la motivación asociada a cada lengua en particular permitiría personalizar enfoques, métodos y materiales de aprendizaje lo que repercutiría sobre los resultados.

En segundo lugar, la lógica de mercado en la que se enmarca la sociedad actual hace que sea vital para las instituciones educativas poder atraer aprendientes, ya sean universidades o escuelas privadas. De esta manera, los ofertantes de cursos de estudios en lenguas segundas realizan campañas dirigidas a futuros estudiantes que son una mezcla de información y mercadotecnia, buscando conseguir un elevado número de

inscripciones o aquellos estudiantes que pueden desarrollar un mayor potencial. Conocer en detalle la motivación de elección asociada a cada lengua permitiría a las instituciones educativas conseguir estos objetivos. Esto sería de especial utilidad para las humanidades y los estudios universitarios de lenguas modernas que ofrecen programas más específicos y avanzados, y que por tanto atraen a un tipo de aprendiente concreto. Desgraciadamente, a pesar de la calidad de algunos programas de estudios, los estudiantes más brillantes suelen decidir cursar estudios en otras disciplinas. La enseñanza de lenguas es uno de los aspectos de las humanidades más demandados desde el mercado laboral y tiene por ello un gran potencial para reivindicar un mayor papel de las humanidades en la enseñanza universitaria. Para conseguir esto es imperativo atraer a estudiantes brillantes, para lo que es necesario conocer las razones que llevan a los estudiantes universitarios a elegir cursar estudios en lenguas.

En tercer lugar, el mejor conocimiento de la motivación de elección ofrece beneficios para las instituciones estatales y supranacionales, en particular a las encargadas de la política lingüística. Desde el inicio de la escritura la lengua ha sido un factor clave en la lucha por la hegemonía cultural y económica, realidad a la que no es ajena España al haberla vivido a lo largo de su historia. Ejemplos de esta realidad son la construcción del Imperio Romano, Al-Andalus, el Imperio Español o los más recientes movimientos nacionalistas. El aumento de la globalización en nuestra sociedad ha hecho que todos los estados desarrollados realicen importantes inversiones en la promoción de su lengua. España cuenta con numerosas instituciones y programas organizados a través de los ministerios de Asuntos Exteriores y Cultura y Deporte para promover el español en el extranjero. Esta es una elección lógica pues el informe *Valor económico del español* estima que un 15% del PIB de España se debe al español (García D., Alonso y Jimenez; 2012). La promoción de la lengua es una razón de Estado y tener información sobre la motivación de elección de las personas que la aprenden permitiría realizar una labor más eficaz y con costes más reducidos.

## 1.3 Interés personal de la investigación

La trayectoria como aprendiente de lenguas de este autor es mucho más larga que su trayectoria como profesional de la enseñanza de lenguas segundas. A pesar de esto pertenezco sin duda a una generación globalizada y he podido enseñar en España, Francia, Canadá, Alemania y Estonia. He tenido la suerte de enseñar tanto español como inglés, lo que me ha permitido observar que a pesar de las similitudes en las razones que llevan a los aprendientes a comenzar a estudiar, existen también diferencias evidentes entre los aprendientes de inglés y los de español.

Desde el año 2011 y hasta 2016 he trabajado como profesor visitante en la Universidad de Tartu en Estonia. Además de en la labor docente, he tenido la ocasión de participar plenamente en el seguimiento y asesoramiento de los estudiantes y en las tareas administrativas del departamento de lenguas románicas, incluyendo labores de información y mercadotecnia. Al mismo tiempo he creado una vida cultural asociada al español para lo que he podido colaborar con la Embajada de España en Tallin y con el Instituto Cervantes, instituciones encargadas de promover la lengua y cultura española. Seguir a nuestros estudiantes a lo largo del programa de estudios me ha permitido reflexionar sobre los motivos que les hicieron elegir estudiar español y hasta qué punto sus expectativas quedan satisfechas una vez graduados. Participar en la creación de un nuevo plan de estudios ha sido todo un desafío, pues los motivos de los estudiantes al estudiar una nueva lengua son en muchos casos una incógnita que dificulta que sus expectativas queden satisfechas.

Todas estas experiencias me han mostrado que en algunos casos los profesionales e instituciones de la enseñanza de lenguas segundas trabajan con muy poca información, por lo que mediante esta tesis pretendo hacer una modesta aportación para la mejora de la enseñanza de lenguas segundas en general y del español en particular.

## 1.4 Enfoque investigador

Debido a sus virtudes, la línea de investigación en motivación asociada al aprendizaje de una L2 tiene ya más de 30 años de vida. No obstante, la mayoría de los estudios existentes parten de modelos lineales de motivación, estudiando la motivación asociada al aprendizaje una vez que este ha comenzado, cuando en realidad el proceso motivacional comienza fuera del aula en el instante en el que el aprendiente tiene su primer contacto con la lengua y antes de que decida aprenderla. Por ello, los estudios anteriores han prestado una atención reducida a la motivación de elección, concentrando los esfuerzos en cómo hacer que un

aprendiente aprenda mejor, pero no en cómo hacer que este comience a aprender.

Ocurre también que casi todas las investigaciones realizadas tratan la motivación como algo que depende del aprendiente y de las circunstancias del aprendizaje sin tener en cuenta los factores inherentes a la lengua estudiada. A pesar de que llevamos estudiando la motivación asociada al aprendizaje de lenguas desde hace años, sabemos relativamente poco sobre por qué un aprendiente decide estudiar una lengua y no otra.

Además, la mayoría de la investigación motivacional en el aprendizaje de una L2 se ha realizado hace ya más de 20 años. Uno de los aspectos que se identificaron como más relevantes en la motivación fue la influencia causada por la comunidad de habla de la lengua estudiada. Desde entonces y hasta ahora la sociedad ha experimentado profundos cambios y el proceso de globalización se ha acelerado. Una investigación desde una perspectiva globalizada y multilingüe resulta necesaria para adaptarse a los drásticos cambios en la sociedad cuya motivación se quiere estudiar.

Finalmente, las investigaciones realizadas para describir la motivación asociada al español en Europa del norte son escasas, cuando es probablemente en esta geografía donde mayor crecimiento ha experimentado la enseñanza del español. Concretamente en Estonia solo se ha publicado una obra (Viikberg, 2013), que desgraciadamente presenta un alcance y una extensión muy limitados. Por esta y todas las razones anteriores se hace necesaria una investigación que se concentre en la motivación de elección prestando atención a las diferencias entre lenguas y al contexto de Europa del Norte desde el punto de vista de una sociedad globalizada.

## 2. El español en Estonia y Europa del Norte

### 2.1 Europa del norte, Escandinavia, los países bálticos y Estonia

En este capítulo se introducen los territorios conocidos como Europa del norte, Escandinavia y Estonia y se define el alcance de estas regiones geográficas.

Europa del norte es un término difuso que en función de las cuestiones geoestratégicas aplicables abarca diferentes territorios. La ONU considera que la región de Europa del norte está formada por los países de Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Letonia, Lituania, Noruega, Suecia y Reino Unido, además de una serie de territorios autónomos (División Estadística de la ONU, 2014). Esta división incluye por tanto a Escandinavia, los países bálticos y las islas británicas, y excluye a Rusia. No obstante, la FAO, dependiente de la ONU suele excluir a las islas británicas al referirse a Europa del norte<sup>1</sup>, al igual que otros organismos internacionales que consideran que Europa del norte está formada por los países escandinavos y los países bálticos, de los que no obstante se suele excluir a Alemania y Polonia a pesar de lindar con el mar báltico. Por otro lado, diarios españoles como El País (elpais.com) o El Mundo (www.elmundo.es/) usan en ocasiones el término Europa del norte para referirse a Alemania y a Polonia, además de a los países escandinavos y a los tres países bálticos. En cualquier caso, e independientemente de la delimitación elegida, la pertenencia de Estonia a Europa del norte no es discutida.

Si Estonia está incluida entre los llamados países escandinavos o no es algo discutido. Conforme a términos estrictamente históricos y lingüísticos, Escandinavia está formada por Noruega, Suecia y Dinamarca, pero con frecuencia también se incluye a Islandia y Finlandia bajo este término. Tradicionalmente Estonia ha sido agrupada junto a Letonia y Lituania en los Países Bálticos, pero en los últimos años el desarrollo económico estonio y sus similitudes culturales y lingüísticas con otros países escandinavos han hecho que algunos intelectuales, argumenten a favor la pertenencia de este país a Escandinavia. Esta tesis no pretende entrar en los detalles de esta discusión, pero sí destacar que tanto en términos económicos como en las actitudes hacia las diferentes lenguas (Eurobarómetro Especial 286 y 3.3.1), Estonia presenta similitudes importantes con los países Escandinavos.

---

<sup>1</sup> ver <http://www.fao.org/docrep/005/y1997s/y1997s0z.htm#fn43> para un ejemplo

Al contrario que Europa del norte y de Escandinavia, Estonia no solo es una delimitación geográfica, sino que es un Estado con unas fronteras claramente definidas. Así, la República de Estonia limita con los Estados de Rusia, Letonia, el mar báltico y el golfo de Finlandia, y abarca una superficie de 45339 km<sup>2</sup>, que incluye territorios insulares poblados en el mar báltico.

## 2.2 Estonia: historia, sociedad, lengua y economía

A lo largo de la historia han sido muchas las diferentes potencias que han proyectado su hegemonía y control sobre los territorios que hoy en día conforman la República de Estonia. Estonia ha estado bajo el control de tribus vikingas, cruzados livonios, reyes daneses y suecos, y los imperios alemán y ruso.

Tras una guerra contra tropas alemanas y rusas, Estonia se declara una república independiente del imperio alemán el 24 de febrero de 1918 y es reconocida por diversos países como un estado independiente en los años sucesivos (Raun, 2001). La independencia se ve cuestionada con la llegada de la Segunda Guerra Mundial y la invasión de las fuerzas de la Rusia soviética y la Alemania nazi, que ocupan el país alternativamente durante los años precedentes al conflicto y de entreguerras. Tras el fin de la contienda, la Unión Soviética consolida su ocupación anexionándose Estonia. Durante la ocupación tiene lugar, al igual que en otras repúblicas soviéticas, una fuerte represión en forma de detenciones, deportaciones y ejecuciones, y un sangriento proceso de homogeneización cultural que busca favorecer la lengua y cultura rusa en detrimento de la estonia. Aún hoy en día esta ocupación condiciona la sociedad estonia, de manera que podrían establecerse paralelismos entre la ocupación soviética en Estonia y la dictadura franquista en España, en tanto en cuanto al trauma sufrido y a la influencia en la sociedad actual. A principios de los 90 y con la caída de la Unión Soviética, Estonia inicia un proceso de restauración de su independencia que culmina en 1992 con la aprobación de una nueva constitución. Posteriormente, destacan tres eventos en la consolidación del estado: la entrada en la OTAN el 29 de marzo de 2004, la posterior incorporación a la UE el primero de mayo del mismo año y la adopción del euro el uno de enero de 2011, que puso fin a dos décadas de uso de la corona.

Hoy en día, Estonia es una república laica dividida en quince provincias: Harju, Hiiu, Ida-Viru, Järva, Jõgeva, Lääne, Lääne-Viru, Pärnu, Põlva, Rapla, Saare, Tartu, Valga, Viljandi y Võru. La densidad de población es de 116 habitantes por kilómetro cuadrado, que se concentran en torno a la ciudad de Tallin, siendo Tartu la segunda en importancia. De los 1.313.271 habitantes del país, un 69% son de etnia estonia y un 25% rusa (Eesti Statistika, 2015a: 57). La población de etnia rusa en Estonia está en declive (5% menos que en 1989), mientras que la población de etnia estonia aumenta (4% más que en 1989). A pesar de que en el momento de redactar esta tesis no se han encontrado estadísticas estonias sobre economía, sanidad o educación filtradas por origen étnico, es sabido que la población de origen ruso en Estonia tiene peores condiciones económicas, sanitarias y educativas. Un informe de la OCDE (2013, p. 11) afirma que la población de origen ruso en Estonia tiene unos ingresos inferiores a la de etnia estonia, y se encuentra segregada en los sectores laborales con peor reputación. De entre las lenguas objeto de estudio en la presente investigación, el

alemán es la única con un porcentaje étnico relevante entre los residentes en Estonia con un 1.2% en 2015 (Eesti Statistika, 2015a, p. 57). Ante la importante variedad étnica en Estonia, es de destacar que generalmente no se consideran estonios a todos los nacidos en el país, sino a aquellos nacidos de una familia de etnia estonia.

La república de Estonia tiene una sola lengua oficial, el estonio, lengua materna de 886 859 residentes (Eesti Statistika, 2011). El estonio es una lengua de origen urálico y contrariamente al español, inglés, alemán y francés no es de origen indoeuropeo. Las diferencias por tanto entre el estonio y el español son muy grandes, tanto a nivel sintáctico como léxico, aunque ambas lenguas comparten el alfabeto latino. Debido a la influencia alemana durante el periodo de estandarización lingüística, la estructura de la lengua Estonia guarda cierto parecido con el alemán. En Estonia reside también un importante número de hablantes de ruso (383 062).

**Tabla 2.1: Hablantes de español, inglés, alemán, francés y estonio en Estonia**

Población en 2011	1.294.236	100%
Estonio	886.859	68,5237%
Inglés	881	0,0680%
Alemán	522	0,0403%
Español	188	0,0145%
Francés	124	0,0096%

Elaboración propia con datos de Eesti Statistika (2011).

La situación económica mejora rápidamente en esta república y es considerada la mejor de entre las tres repúblicas bálticas. El salario medio ha aumentado de algo más de 400 euros en 2004 a más de 1000 en 2014 (Eesti Statistika, 2015a, p. 175) y la población activa se ha mantenido constante en aproximadamente el 50% de los residentes desde el año 2015. Estonia es miembro de la Eurozona desde 2011, siendo el primero de los tres bálticos en usar la moneda común, y tiene el menor porcentaje de deuda pública por PIB de toda la Unión Europea (Eesti Statistika, 2015b, p. 33). Los principales socios comerciales de Estonia son Suecia, Finlandia y Alemania (Eesti Statistika, 2015b, p. 40).



## 2.3 El sistema educativo estonio

En general, la educación es buena en Estonia. Este país ocupó la undécima posición en el informe PISA de 2012 por delante de países como Finlandia o Canadá (OCDE, 2012, p. 5), viendo su calificación mejorada hasta el tercer puesto en el informe de 2015 (OCDE, 2015, p. 5). Igualmente, un 47% de sus habitantes de entre 30 y 34 años se ha graduado en un programa de educación terciaria (Eesti Statistika, 2015a, p. 75).

Al ser miembro de la Unión Europea, las diferencias entre los sistemas educativos español y estonio son escasas. No obstante, merece la pena destacar que en la etapa secundaria el bachillerato estonio presenta una duración superior a la del sistema español. Así mismo, los centros de enseñanza primaria y secundaria permanecen abiertos en horario de mañana y tarde teniendo los alumnos un horario flexible con horas sin clase en la jornada y libertad para abandonar el centro independientemente de su edad. En primaria, secundaria y bachillerato es posible estudiar lenguas extranjeras que se clasifican en lengua A, B o C. El estudio de una lengua A y B es obligatorio y debe comenzarse en el tercer y último curso de primaria, respectivamente. La elección de una lengua C es facultativa y, de producirse, comienza en el primer curso de bachillerato (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2009). Las lenguas extranjeras más estudiadas son, en orden de importancia, el inglés, el ruso, el alemán y el francés (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016).

En cuanto a la enseñanza terciaria, Estonia cuenta con varias universidades, siendo las más importantes las de Tartu y Tallin. La primera cuenta con el mayor número de alumnos del país y se encuentra entre las más antiguas de Europa habiendo sido fundada en 1632 por Gustavo Adolfo II de Suecia (Tamul, 2016).

## 2.4. El español en Estonia

La enseñanza del español en Estonia tiene una escasa tradición y se encuentra en una situación de inferioridad respecto de otras lenguas. Así, la primera traducción directa de una obra literaria en español, por ejemplo, no vería la luz hasta 1934 e hizo falta esperar hasta 1972 para documentar las primeras clases de español, de manera precaria y en un nivel elemental (Talvet, 1996, p. 9-14). No obstante, se constata un creciente interés por la lengua y cultura española y, aunque con escasa implantación, hoy en día es posible estudiar español en colegios e institutos a lo largo del país. No existe sede del Instituto Cervantes en Estonia, y al igual que ocurre con los estados bálticos de Letonia y Lituania, este país depende de la sede de Varsovia. Esta carencia genera un vacío de liderazgo en materia lingüística y cultural que es reemplazado por la Embajada de España, las universidades de Tartu y Tallin, las escuelas privadas Hispaania Maja y Centro Picasso. Si bien la ausencia de sede del Instituto Cervantes podría explicarse por la escasa población del país (1,3 millones), la situación del español presenta un agravio comparativo respecto de otras lenguas, ya que existen sedes en Estonia de, entre otros, el *British Council*, el *Institut Français*, el *Goethe Institut* o el *Soome Instituut*.

### 2.4.1 El español en los estudios reglados: primaria, secundaria y bachillerato

Existe en Estonia una programación curricular que permite la enseñanza del español en primaria, secundaria y bachillerato como lengua A (ver 2.3 para los tipos de lengua) y lengua B (Kanne, 2011). El inglés es la lengua A con mayor número de estudiantes, mientras que, de entre las lenguas estudiadas en este trabajo, el español es la que cuenta con el menor número de estudiantes y se cursa, en general, como lengua C (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016). Por su parte, el francés y el alemán suelen estudiarse como lengua B. El español es la lengua C más estudiada, aunque también es posible estudiar otras lenguas como italiano, portugués, chino, etc. En el curso 2015-2016 el número de estudiantes de inglés fue de 118 183, el de alemán de 13 623, el de francés de 4 232 y el de español de 1 170 (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016).

Gráfico 2.1: Estudiantes de Inglés, Alemán, Francés y Español en estudios reglados pre-universitarios (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016)

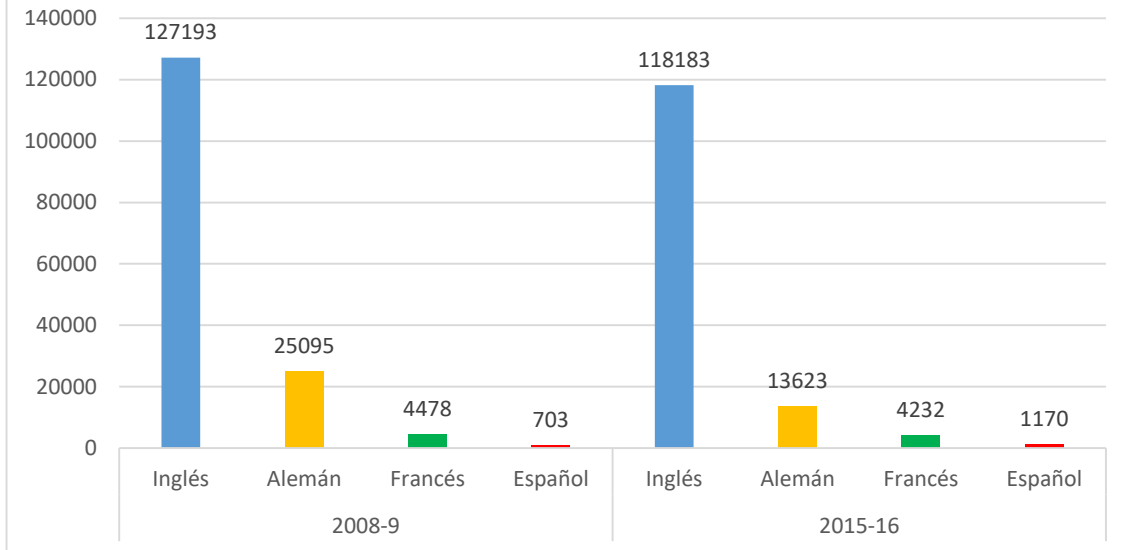
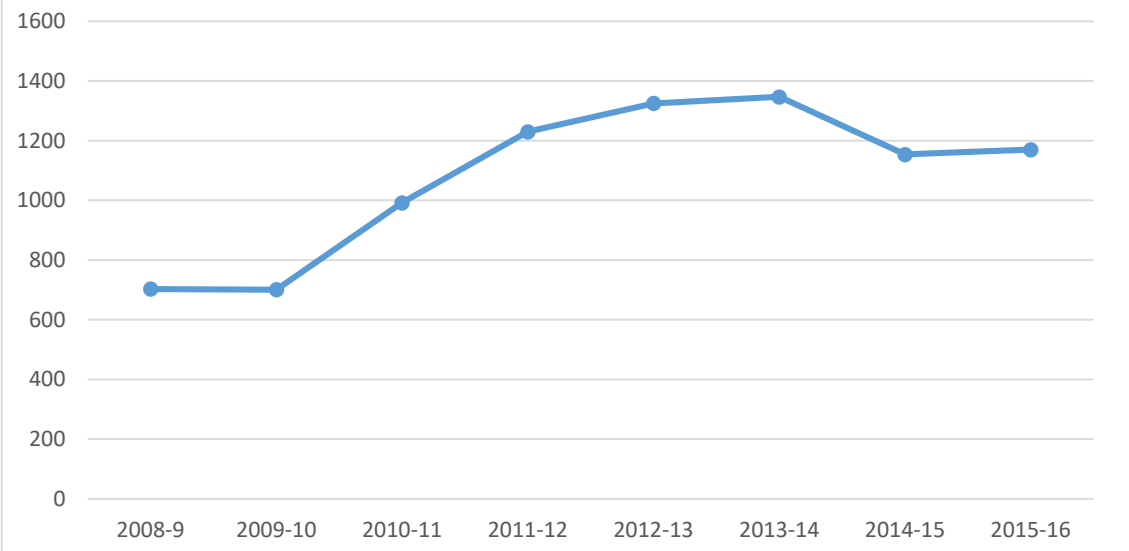


Gráfico 2.2: Estudiantes de Español en estudios reglados pre-universitarios (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016)



Hoy en día, es posible estudiar español en 10 de las 15 provincias estonias y la mayoría de los estudiantes se concentran en las provincias de Harju y Tartu, en estudios de bachillerato o en los últimos años de se-

cundaria. Los estudiantes de español en niveles no universitarios han aumentado en el conjunto de la nación de manera constante, pasando de 703 en el curso 2008-2009 a 1347 en el curso 2013-2014 (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016). Aunque estas cifras puedan parecer reducidas hay que analizarlas en función del número total de habitantes del país y recordar que el español es la lengua C con mayor número de estudiantes. A partir de 2014 se produjo un descenso y el número de estudiantes de español cae a 1170 en el curso 2015-2016. Los datos disponibles no permiten interpretar este descenso, aunque muy posiblemente se deba a factores externos a la lengua, concretamente a una caída demográfica que, en la actualidad, afecta al número total de estudiantes o los problemas para encontrar profesores dispuestos a trabajar en zonas con una demanda muy reducida. El descenso o estancamiento de estudiantes de alemán, francés y ruso entre los años 2008 y 2016 sienta las bases para un potencial de crecimiento para el español en el futuro.

## **2.4.2 El español en la universidad**

Los estudios hispánicos en la Universidad de Tartu son el referente en Estonia y en los países bálticos. Así, Tartu fue la primera universidad en ofrecer estudios reglados de español en los países bálticos ya en 1992 (Talvet, 1996, p. 21), siendo un catalizador del hispanismo en la región. En la actualidad es posible cursar estudios de grado, máster y doctorado en Filología Española, así como un Máster en Profesorado con la especialidad de español (Colegio de Lenguas y Culturas del Mundo, 2016). Desde su creación hasta 2015, han ingresado en los estudios de filología española una media de 25.46 estudiantes, manteniéndose esta cifra constante en los últimos años (E. Mateo, comunicación personal, 2015). Por otro lado, es posible estudiar en Tartu cursos generales de lengua y cultura española en los niveles de A1 a C1, en los que se matricularon un total de 286 alumnos en 2015 (L. Tamm, comunicación personal, 5-07-2016). La Universidad emplea a siete profesores de español y cuenta con el apoyo de un lector MAE-AECID.

Además de en Tartu, la Universidad ofrece cursos de español en la ciudad de Viljandi donde es posible estudiar cursos generales de nivel A1 a B1 en la Academia de Cultura que depende de la Universidad de Tartu (Academia de Cultura de Viljandi, 2016).

En la Universidad de Tallin existen estudios de grado en español a partir del año 2010, anteriormente a lo cual solo existían cursos generales de lengua española. Hoy en día es posible cursar el Grado en Lenguas y Culturas Europeas con la especialidad de español (Universidad de Tallin, 2016), así como cursos de español general en los niveles de A1 a B2. En cinco semestres anteriores a 2016, el número medio de estudiantes en

los cursos de español general ha sido de 178. La Universidad emplea a dos profesores de español y cuenta con el apoyo de un lector MAE-AECID (T. Rumen, comunicación personal, 11-02-2015). Según el Instituto Cervantes (2016) esta Universidad es centro examinador DELE, aunque no hay constancia de que la prueba haya tenido lugar en los últimos años.

Por otro lado, la Universidad Tecnológica de Tallin también ofrece cursos opcionales de español general y cuenta con un profesor y una media de 23 alumnos en los cinco semestres anteriores a 2016 (A. Nizovtseva, comunicación personal, 28-01-2015). Finalmente, la EBS (del inglés *Estonian Business School* o Escuela de Negocios Estonia) oferta niveles de A1 a B1 y cuenta con una media de 38 en el mismo periodo (K. Lundver, comunicación personal, 15-01-2015).

### **2.4.3 El español en los centros privados**

Son muchos los centros privados dedicados a la enseñanza de idiomas en Estonia y la mayoría de ellos ofrece regularmente o en función de la demanda, cursos de español. Si bien es fácil estudiar español en las principales ciudades, la situación se complica en núcleos con menor población o al tratarse de un curso de nivel avanzado. De entre todos los centros privados destacamos a Hispaania Maja y al Centro Picasso, ambos ubicados en el centro de la capital, por su volumen de estudiantes y ser los únicos dedicados a la enseñanza del español en exclusiva.

Hispaania Maja fue fundada en 2009 y actualmente cuenta con cursos para todos los niveles y una librería especializada en ELE, además organiza eventos de formación como las Jornadas de ELE Junto al Báltico. En los cinco semestres anteriores a 2016 Hispaania Maja ha tenido una media de 147 alumnos (N. Peral, comunicación personal, 9-06-2016). Por su parte el Centro Picasso ofrece cursos para los niveles de A1 a C1 y además de en Tallin, cuenta con sedes en Riga, Vilna, San Petersburgo y Minsk.

### **3. Marco teórico. La motivación asociada al aprendizaje de lenguas**

El estudio de la motivación no es algo nuevo y su existencia se remonta a miles de años atrás. Ya en la filosofía clásica Aristóteles (s.f./1978) afirmaba que la mente nos guía hacia lo agradable y rechaza lo desagradable, entendiendo por motivo un evento o estado mental en virtud del cual se ejecuta el acto voluntario. En la enseñanza de lenguas segundas el término motivación es usado por alumnos, profesores y gestores, pero existe confusión sobre qué se esconde exactamente detrás de la palabra. El autor de esta tesis sostiene, al igual que muchos otros (p. ej. Dörnyei, 2001a, p. 7), que el término motivación es en realidad, a pesar de su utilidad, un término paraguas que engloba a constructos y variables que en ocasiones tienen poco o nada que ver entre sí.

Dedicaremos este marco teórico a esclarecer las variables que se esconden detrás del término motivación y a ilustrar algunas de las relaciones entre estas. Para ello discutiremos los principales paradigmas motivacionales, presentaremos las investigaciones más relevantes sobre el tema y acabaremos proponiendo nuestro propio enfoque para la motivación de elección.

#### **3.1 El paradigma cíclico y procesual en la motivación. El modelo de Dörnyei.**

En los últimos años el paradigma motivacional ha prestado atención a la motivación como un proceso dinámico en el que se tiene en cuenta el factor tiempo, analizando como fluctúa la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje. Entre los académicos que han dedicado su esfuerzo a investigar siguiendo este punto de vista destacan Heckhausen y Kuhl (1985) y Heckhausen (1991) en el ámbito de la psicología general, y Ushioda (1996) y Dörnyei (1998; 2000; 2001a, pp. 81-100) en el ámbito de la enseñanza de lenguas segundas. Destacan también las investigaciones de Uribe (2000), Madrid (2002), Ortega (2002) y Rabadán (2013) que se han llevado a cabo desde un contexto español.

Todos estos autores tienen en común la concepción de la motivación como un proceso, distinguiendo una fase pre-accional y otra accional que se encuadran en un proceso cíclico y comparten las siguientes características:

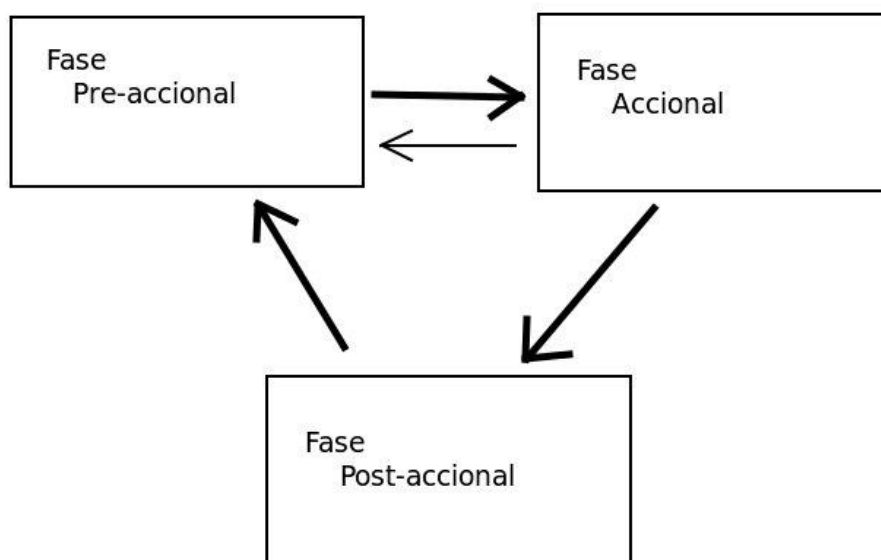
- Fase pre-accional: En esta fase de elección se planifican y fijan los objetivos. Tiene lugar antes del

comienzo de la acción, por lo que es en esta fase en la que se decide comenzar a estudiar una lengua. En términos de motivación, la elección se ve influenciada por las posibles necesidades del aprendiente (biológicas, sociales, etc.) así como por sus experiencias previas y creencias que generan ciertas actitudes hacia el objetivo.

- Fase accional: Durante esta fase se ejecuta la acción y es en ella en la que tiene lugar el aprendizaje. La motivación del individuo experimenta grandes cambios en función de las variables asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la motivación es favorable, el sujeto continuará realizando la acción, si no, disminuirá el esfuerzo y la constancia siendo posible que este abandone la acción por completo.

Dörnyei (2000) y Madrid (2002) también señalan la existencia de una fase post-accional en la que los resultados de la acción dan un retorno al aprendiente que modifica su motivación, lo que tiene repercusiones en la continuidad de la acción de aprendizaje. El tránsito entre estas fases causa un proceso cíclico y procesual que puede observarse en el gráfico 3.1

Gráfico 3.1: La motivación desde un punto de vista cíclico y procesual



Madrid (2002) indica que las tres fases pre-accional, accional y post-accional pueden también analizarse en términos de variables de presagio, proceso y producto, según la teoría de Dunkin y Biddle (1974). Las variables de presagio están relacionadas con los aprendientes y el profesor y permiten hacer predicciones sobre el resultado del proceso de aprendizaje. Las variables de proceso están relacionadas con el aprendizaje en sí, tenga este lugar en el aula o de manera natural. Finalmente, las variables de producto facilitan el estudio del resultado final y permiten establecer relaciones entre las variables de presagio y proceso y las actitudes y procesos que han desarrollado los estudiantes a lo largo del aprendizaje. Según Madrid (2002, p. 389), las variables motivacionales asociadas a la fase pre-accional pueden funcionar como variables de presagio, las variables de la fase accional como variables de proceso, y las de la fase post-accional como variables de producto. De esta manera, la motivación de elección podría valer para predecir el resultado del proceso de aprendizaje.

Según la Teoría de Control de la Acción (Heckhausen y Kuhl, 1985) los factores motivacionales que afectan cada una de las fases pre-accional, accional y post-accional están claramente diferenciados en cada una de estas etapas. Así, los motivos ejecutivos (fase accional) son ampliamente diferentes de aquellos que componen la motivación de elección (fase pre-accional) y lo mismo ocurre con las fuerzas motivacionales que afectan a la fase de evaluación post-accional, que son por tanto relativamente independientes de las fuerzas que afectan a las dos fases previas. Esta diferenciación goza de gran importancia, pues permite estudiar independientemente la motivación asociada a cada una de las fases.

El modelo de Dörnyei y Ottó (1998) ha sido concebido especialmente para la enseñanza de lenguas segundas partiendo del paradigma cíclico y procesual, y es el que probablemente tiene mayor influencia en la actualidad en nuestro campo del saber. En él la motivación se define acentuando una visión dinámica y cambiante, lo que deja ver desde el principio que este modelo se ubica bajo el paradigma cíclico y procesual. Concretamente, la motivación se define como:

*El despertar acumulativo, dinámico y cambiante que, en el individuo, inicia, dirige, coordina, amplifica, termina y evalúa los procesos cognitivos y motores en los que unas expectativas y deseos iniciales se seleccionan, priorizan, operan y, con mayor o menor éxito, se ejecutan.*

Dörnyei (2000, p. 524)

Basándonos en este modelo, dedicaremos las siguientes líneas a describir en detalle los procesos motivacionales que tienen lugar en cada una de las fases pre-accional, accional y post-accional, así como las influencias motivacionales asociadas a estos.



### 3.1.1 Fase pre-accional. Motivación de elección

En esta primera fase se planifican y fijan los objetivos antes de comenzar la acción. De cara a nuestra investigación esta fase es la de mayor importancia, pues es en ella donde se toma la decisión de comenzar a estudiar una lengua segunda y se concretiza en que L2 estudiar. Dörnyei (2000) divide esta fase en tres sub-fases: La fijación de objetivos, la formación de intenciones y la iniciación de la intención de actuar. Según Dörnyei, en algunos casos estas sub-fases podrían ocurrir simultáneamente, aunque frecuentemente existe un intervalo de tiempo entre ellas, siendo incluso posible que el proceso se interrumpa antes de alcanzar la acción.

Los antecedentes de la primera sub-fase, la fijación de objetivos son las esperanzas de los individuos, sus deseos y las oportunidades que se les presentan. Este último antecedente se añade al modelo porque, aunque la fijación de objetivos es un proceso interno al individuo, este puede atender en algunos casos a una oportunidad emergente. El resultado de este proceso de fijación es un objetivo.

Pero la existencia de un objetivo no implica el comienzo de la acción. El antecedente de la acción en la segunda sub-fase del modelo es la formación de intenciones cuya diferencia con un objetivo es que esta última requiere un compromiso por la parte del individuo. Este importante matiz permite diferenciar entre los múltiples objetivos y planes a largo plazo que un individuo puede tener en un momento dado y las intenciones concretas de convertir algunos de estos en realidad. Para que exista una intención, además de compromiso, es necesario traducir el objetivo en un plan de acción que incluya los detalles técnicos necesarios. Así, para que la intención sea efectiva ha de existir:

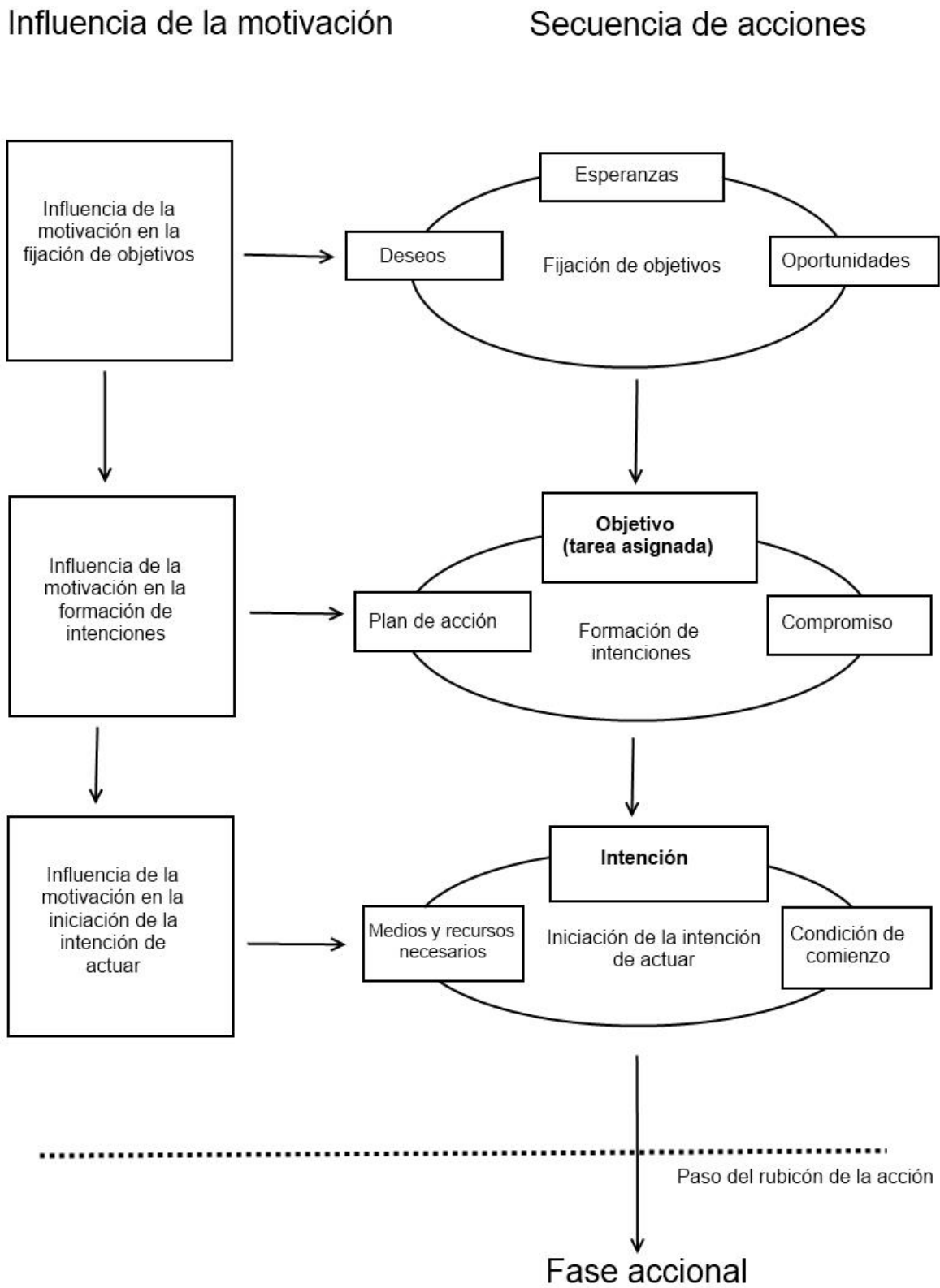
- Un esquema de acción, detallando las sub-tareas y estrategias a seguir
- Un marco temporal que especifique el tiempo concreto en el que se realizará cada tarea.

Con frecuencia el plan de acción no será detallado antes de comenzar la acción y se terminará durante el transcurso de esta, pero para que la acción comience en un primer lugar será necesaria la existencia de un plan de acción al menos aproximado.

El antecedente inmediato de la acción es la intención, pero puede darse el caso de que a pesar de la existencia de una intención la acción nunca se materialice. Retomando una idea de psicología general de Heckhausen y Kuhl (1985, p. 137), el modelo establece para que la acción finalmente culmine es necesaria:

- La disponibilidad de los medios y recursos necesarios, por ejemplo, el dinero o el tiempo para asistir a un curso de idiomas
- La realización de la condición de comienzo, que ha sido fijada en el plan de acción y que puede ser un tiempo específico, ya que con frecuencia un individuo procesa paralelamente diferentes intenciones.

Gráfico 3.2: Fase pre-accional según Dörnyei y Otto (1998: 48)



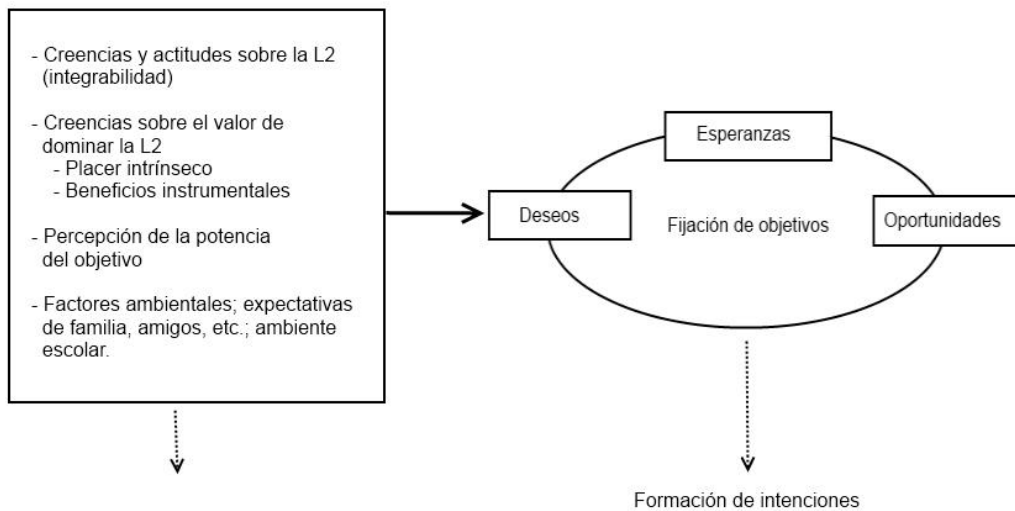
Fase pre-accional. Dörnyei y Ottó (1998: 48)

Dörnyei (2001a) también especifica una serie de factores motivacionales que influyen en cada una de las sub-fases de la fase pre-accional, que se conocen con el nombre de motivación de elección. A continuación, describimos las influencias motivacionales en las fases de fijación de objetivos, formación de intenciones e iniciación de la intención de actuar.

En la fase de fijación de objetivos los siguientes factores motivan al individuo a elegir ciertos objetivos frente a otros.

- Creencias y actitudes relacionadas con la L2: estos valores y normas son establecidos por el individuo en función de sus experiencias pasadas e incluyen las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas segundas, una lengua en concreto o su comunidad de habla. Estos factores se discutirán con detalle en el apartado 3.3 junto con el concepto de orientación, integrabilidad y otras ideas de R.C. Gardner (1979, 1985, 1997), que ha sido uno de los investigadores que más ha profundizado en el tema de las creencias y actitudes relacionadas con la L2.
- Creencias relacionadas con el valor e incentivos de aprender y dominar la L2, que pueden estar relacionadas con el placer intrínseco y la motivación intrínseca, que se desarrolla en la Teoría de la Autodeterminación (véase 3.2), o los beneficios instrumentales de dominar una L2, tales como obtener ventajas laborales o poder viajar más fácilmente (orientación instrumental).
- La potencia del objetivo, es decir, la probabilidad que el sujeto piensa que tiene de conseguir el objetivo, concepto inspirado de las teorías expectativas-valor. La potencia del objetivo depende por tanto de las expectativas de éxito del sujeto, y del valor que este atribuye al objetivo. Así, cuando más fácil parezca el objetivo y más valor se le atribuya, mayor será su potencia.
- Los factores ambientales del aprendiente, en particular la influencia de las personas relevantes para este, tales como su familia, profesores o amigos, y el ambiente escolar.

Gráfico 3.3: Influencias motivacionales en la fijación de objetivos (Dörnyei 2001a, p. 93)



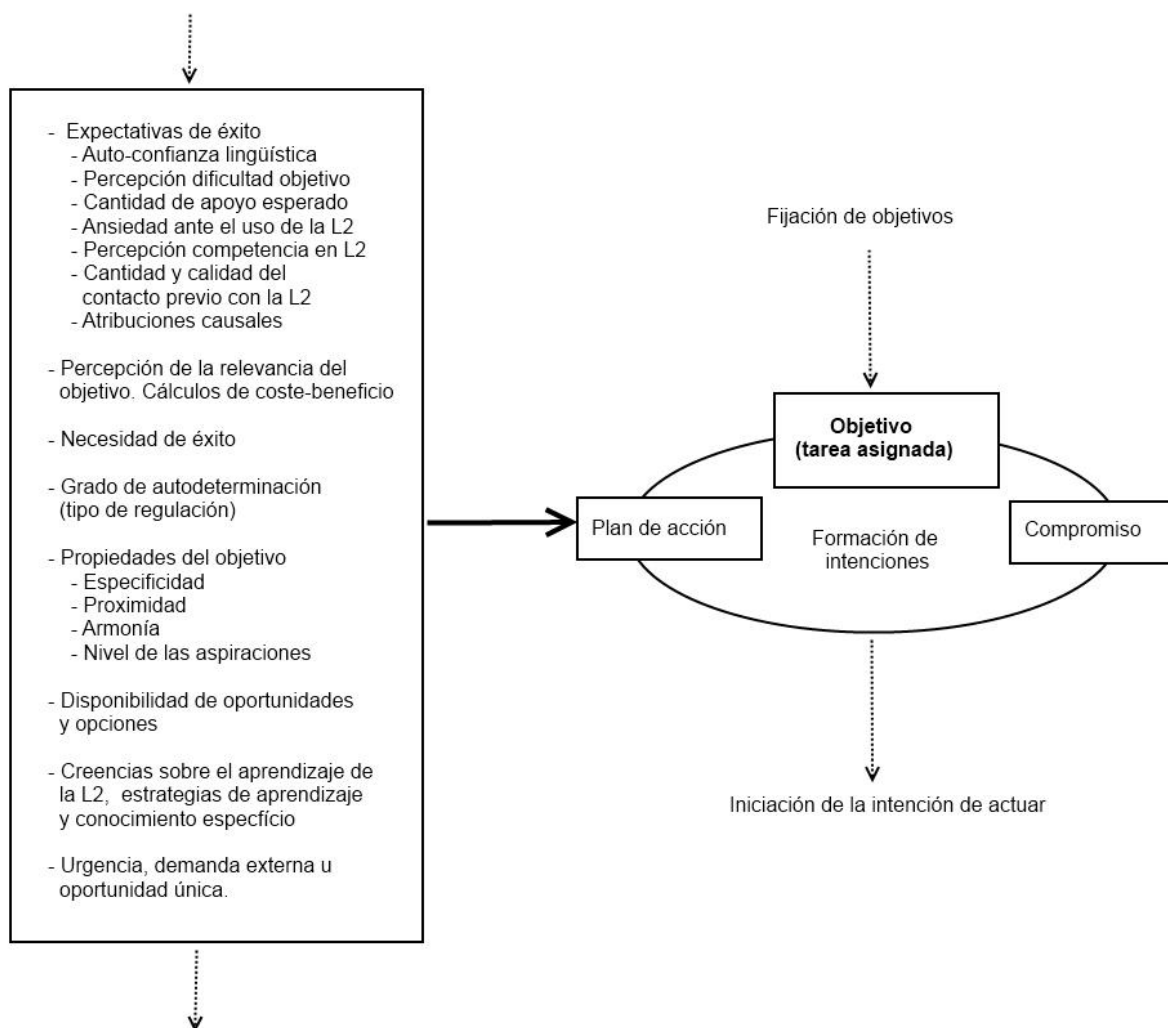
### Influencias motivacionales en la fijación de objetivos (Dörnyei, 2001a: p. 93)

Una vez que el objetivo ha sido fijado, el individuo debe comprometer su intención, iniciándose un proceso en el que se sopesa la viabilidad y deseabilidad de las diferentes opciones, visualizando las posibles consecuencias de una acción potencial. Esta fase, denominada de formación de intenciones, está influenciada por los siguientes factores:

- La percepción de las expectativas de éxito. Esta percepción es compleja y en ella no sólo participa la percepción de la dificultad del objetivo, sino también otros factores como:
  - La Auto-confianza lingüística
  - La cantidad de apoyo y respaldo que se espera
  - La ansiedad ante el uso de la L2
  - La percepción de la competencia en la L2
  - La cantidad y calidad del contacto previo con la L2
  - Las atribuciones causales, que están relacionadas con la teoría de la atribución de Weiner (1992) en la que los individuos atribuyen el éxito o el fracaso en una actividad a diferentes causas como el esfuerzo, la capacidad o la falta de esta, factores externos, etc. Madrid (1999, pp. 18-22) presenta un resumen de estas causas y las discute en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas segundas.

- La percepción de la relevancia del éxito en función de las necesidades del sujeto y de los costes y beneficios que este implica.
- La necesidad de éxito y miedo al fracaso
- El grado de autodeterminación y el tipo de regulación, según especifica la Teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; véase apartado 3.2).
- Otras propiedades del objetivo como,
  - Su especificidad: “conseguir un nivel A1 en marzo y un A2 en diciembre” frente a “aprender algo de español”
  - Su proximidad: “el examen de español es en dos días”
  - Su grado de armonía/conflicto frente a otros objetivos, es decir, la medida en la que un objetivo puede entrar en conflicto con otros: “las clases de español coinciden con el entrenamiento del equipo de fútbol”
  - El nivel de las aspiraciones en el objetivo, relacionado con el grado de maestría que se espera: “tener gran fluidez en español” frente a “aprender los números para poder comprar cosas en mi viaje”.
- La disponibilidad de oportunidades y opciones. Un sujeto será más propenso a comprometerse con un objetivo si se le presentan ciertas oportunidades que si tiene que preparar él mismo las condiciones necesarias. Así un aprendiz será más propenso a estudiar español si existe un curso adecuado cerca de su residencia al no tener que hacer el esfuerzo de reunir materiales didácticos y recursos para comenzar un proceso de aprendizaje independiente. Esto hace pensar, que en un contexto con poca población y oferta como el de Estonia, la oferta lingüística podría tener un impacto especialmente relevante en la motivación.
- Las creencias sobre el aprendizaje de una L2, las estrategias de aprendizaje del sujeto y el conocimiento específico al campo del saber. De esta manera, una persona que crea que para aprender una L2 implica es obligatorio memorizar día y noche listas de palabras será menos propensa a comprometerse.
- Finalmente, hay algunos casos en los que, a pesar de la existencia de muchos de los factores anteriores, el sujeto no muestra su compromiso. Para conseguir ese empujón final puede ser útil un sentimiento de urgencia, una demanda externa o una oportunidad única

Gráfico 3.4: Influencias motivacionales en la formación de intenciones (Dörnyei 2001a, p. 94)



Influencias motivacionales en la formación de intenciones (Dörnyei 2001a: p. 94)

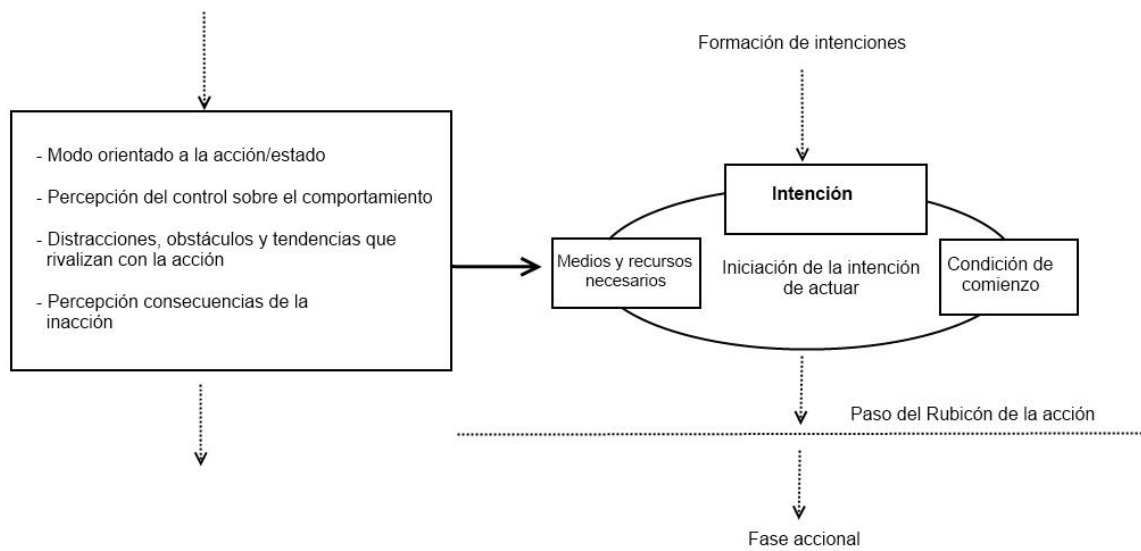
No siempre ocurre que las intenciones se ven implementadas inmediatamente después de ser formadas y puede ser posible que la existencia de intenciones no sea suficiente para el paso del Rubicón de la acción. La última etapa de la fase pre-accional es la iniciación de la intención de actuar y en esta influyen los siguientes factores motivacionales:

- El concepto de modo orientado a la acción o al estado de Kuhl (1987), que intenta explicar por qué

un sujeto no consigue efectuar una tarea cuando no hay ninguna explicación racional para ello. Una persona que se encuentra en un modo orientado a la acción se centra en un plan de acción completamente desarrollado y realista. Por el contrario, una persona que se encuentra en un modo orientado al estado se centra en un estado presente, en un estado pasado (especialmente un fracaso) o en un estado futuro en el que priman los objetivos irrealistas. El modo orientado al estado es contraproducente ya los individuos que en él se encuentra suelen procrastinar y experimentan un sentimiento de impotencia. Kuhl asume que los dos modos son factores diferenciadores en los individuos, de manera que hay sujetos más orientada a la acción que otros.

- La percepción de control sobre el comportamiento. Aquellos individuos que creen controlar el resultado de sus acciones serán más propensos a actuar.
- La existencia de distracciones, obstáculos, especialmente cuando existan tendencias que rivalizan con la acción. Una persona que experimente ciertos obstáculos para matricularse en un curso de L2 será menos propensa a hacerlo cuando también pueda hacerlo en un curso de tenis o asistir a clases de baile.
- La percepción de las consecuencias de la inacción. Por ejemplo, un individuo podría pensar que no estudiando una L2 tendría más tiempo para su rutina diaria.

Gráfico 3.5: Influencias motivacionales en la iniciación de la intención de actuar (Dörnyei 2001a, p. 96)



Influencias motivacionales en la iniciación de la intención de actuar (Dörnyei 2001a: p. 96)

Madrid (2002, p. 391) enfatiza la importancia de las orientaciones (Gardner, 1985; véase 3.3) en la influencia motivacional que tiene lugar en la fase pre-accional. El modelo de Dörnyei y Ottó (1998) recoge la influencia motivacional de las orientaciones, pero solo en su dicotomía integradora-instrumental, mientras que Madrid ofrece un desarrollo más complejo de estas.



### 3.1.2 Fase accional. Motivación ejecutiva

Una vez comenzada la acción, el aprendiente se habrá matriculado en un curso para aprender la lengua o habrá optado por una opción de auto-aprendizaje, en cualquier caso, el proceso de aprendizaje habrá comenzado. La fase accional no es tan relevante para nuestra investigación como la fase pre-accional, pero es necesario considerar el modelo en su conjunto. Durante la fase accional se distinguen tres procesos:

- La generación e implementación de las sub-tareas que se especificaron en el plan de acción durante la formación de intenciones. No solo será necesario implementar estas tareas, sino también completar su planificación pues como se mencionó anteriormente es frecuente que el plan de acción se detalle a medida que la acción tenga lugar. Una división en sub-tareas adecuada y el establecimiento de sub-objetivos es el principal indicador de un aprendizaje efectivo.
- Una evaluación continua en base a los estímulos que el aprendiente recibe y del progreso que este ha hecho hacia la consecución del objetivo. En esta evaluación se comparan los acontecimientos que tienen lugar con los que se habían predicho o con los que se hubieran podido esperar de una secuencia de acciones alternativa
- La aplicación de una variedad de mecanismos de control de la acción, es decir, de conocimientos y estrategias para gestionar los recursos que permiten alcanzar el objetivo. El modelo distingue entre tres tipos de mecanismos de control de la acción: estrategias de mantenimiento de la motivación, estrategias de aprendizaje y estrategias de fijación de objetivos. Estos mecanismos están estrechamente relacionados con los estímulos que el aprendiente recibe y se usan para salvaguardar la acción cuando la evaluación revela que el progreso se ralentiza, se detiene o retrocede.

En función de la interrelación entre los procesos de evaluación y control, la acción en curso producirá algunas consecuencias. En el mejor de los casos el sujeto alcanza su objetivo, mientras que en el peor la acción se abandona por completo sin alcanzar el éxito. Pero en la mayoría de los casos un callejón sin salida en la acción no implica el abandono. El proceso puede seguir una de las tres vías:

- Si las fuerzas motivacionales que sustentaban el deseo y las esperanzas iniciales son suficientemente fuertes, el individuo puede volver a la fase pre-accional, reajustar su objetivo y formar una nueva intención (por ejemplo, rebajando el nivel de sus aspiraciones). Esto es especialmente importante pues implica que un aprendiente puede pasar por la fase pre-accional un número ilimitado de veces a lo largo del aprendizaje de una lengua.

- El individuo también puede mantener la intención original y reajustar o modificar las estrategias o sub-tareas usadas para conseguir el objetivo durante la fase accional
- Finalmente, si se produce una interrupción que perdure en el tiempo, la acción puede continuar más adelante tras un proceso de evaluación posterior a la acción.

Al cruzar el Rubicón de la acción se produce una diferencia cualitativa en la motivación, trasladándose el énfasis de la deliberación y decisión a la implementación y el mantenimiento de la acción. Podemos decir que la motivación asociada a la fase pre-accional o motivación de elección se ve remplazada por la motivación asociada a la fase accional o motivación ejecutiva. Según Dörnyei (2001a, pp. 97-8) los factores motivacionales durante la fase accional están en su mayoría relacionados con la evaluación en función de los estímulos o los mecanismos de control de la acción y son los siguientes:

- La calidad de la experiencia de aprendizaje, que el aprendiente establece mediante la evaluación de los estímulos ambientales. Este es probablemente el factor más importante en la etapa accional. Schumann (1998) sugiere en su modelo neurobiológico que los estímulos que permiten juzgar la calidad del aprendizaje se evalúan en cinco dimensiones.
  - Novedad, es decir, la medida en la que algo en el aprendizaje es inesperado o ya resulta familiar
  - Amabilidad, es decir, si algo resulta atractivo
  - Importancia para el objetivo, o lo que es lo mismo, la medida en la que el aprendizaje se percibe como un instrumento para alcanzar el objetivo
  - Potencial de superación, que hace referencia a si el individuo espera superar las dificultades en el aprendizaje
  - Auto-imagen e imagen social, es decir, la medida en la que los eventos del proceso de aprendizaje son compatibles con la auto-imagen del individuo y las normas sociales.

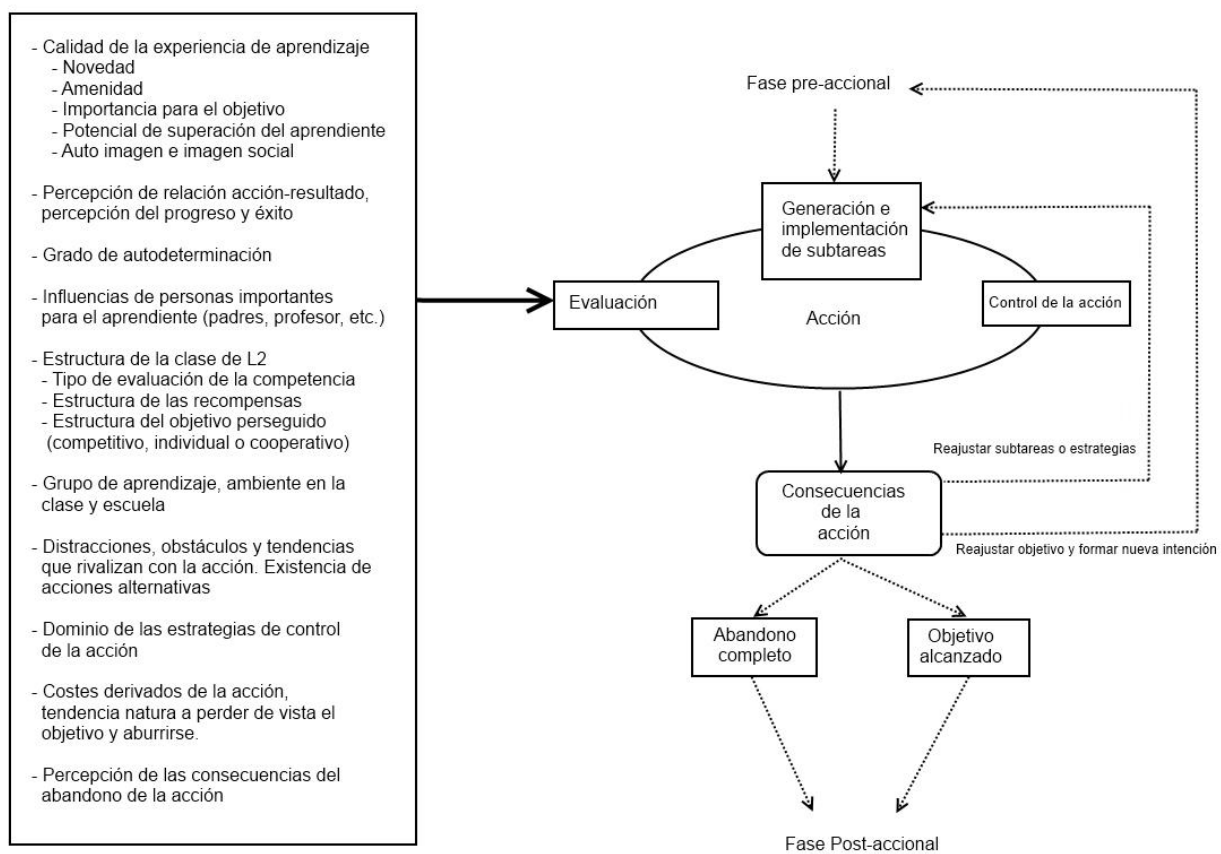
La evaluación de la calidad del aprendizaje se verá afectada por las diferencias individuales de los aprendientes. Así, lo que para una persona sea estresante, podría ser para otra estimulante. Para un resumen de los diferentes aspectos psicológicos individuales que pueden alterar esta evaluación ver Ehrman y Dörnyei (1998).

- La percepción de la relación de dependencia entre la acción y el resultado, y la percepción del progreso. Al estudiar una lengua, los aprendientes evalúan constantemente lo bien que lo están haciendo en términos del camino recorrido hacia el objetivo. Si el aprendiente siente que una determinada acción le ayuda a acercarse al objetivo, experimenta un sentimiento de éxito que

aumenta la motivación.

- El grado de auto-determinación en el aprendizaje, que también influye en la fase de formación de intenciones.
- La influencia de personas importantes para el aprendiz como los padres o el profesor.
- Diversos aspectos de la estructura de la clase de L2 como el tipo de evaluación de la competencia lingüística (p. ej. examen tradicional, autoevaluación, etc.), la estructura de las recompensas o la estructura del objetivo perseguido en la clase que puede ser competitivo, individual o cooperativo.
- Los aspectos relacionados con el grupo de aprendizaje como su cohesión o solidaridad (relación con otros aprendices y dinámica de grupo), el ambiente del aula y de la escuela.
- La existencia de distracciones, obstáculos y tendencias que rivalizan con la acción, así como la opción de realizar otras acciones en lugar de esta. Obviamente estos factores son inhibidores de la motivación.
- El dominio de las estrategias para controlar la acción, que se agrupan en torno a estrategias de mantenimiento de la motivación, estrategias de aprendizaje y estrategias de fijación de objetivos. Esto es importante porque son estos mecanismos de control de la acción (como las estrategias de mantenimiento de la motivación) las que permiten que la acción siga adelante a pesar de la existencia de ciertas tendencias que rivalizan con la acción.
- Los costes derivados de la continuidad de la acción, por ejemplo, costes económicos o temporales, así como una tendencia natural a perder de vista el objetivo y a aburrirse o cansarse de la actividad.
- La percepción de las consecuencias del abandono. Cuando el abandono de la acción es una opción para el aprendiz, este puede observar una serie de consecuencias negativas de abandonar la acción.

Gráfico 3.6: Procesos e influencias motivacionales en la fase accional (Dörnyei 2001a, p. 98)



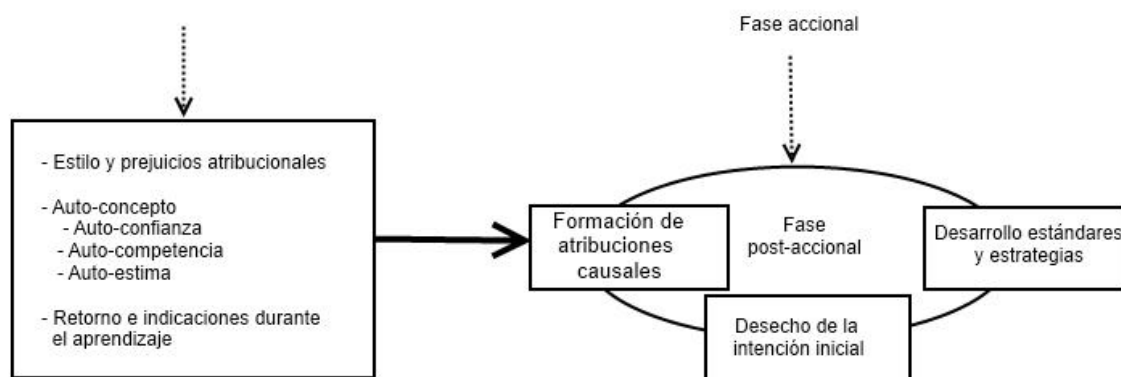
Procesos e influencias motivacionales en la fase accional (Dörnyei 2001a: p. 98)

### 3.1.3 Fase post-accional

La fase post-accional comienza cuando se alcanza el objetivo o cuándo la acción se abandona por completo sin alcanzar el éxito. Puede también comenzar cuando la acción se suspende temporalmente, por ejemplo, durante un periodo vacacional. Durante esta fase el aprendiente compara sus expectativas y su plan de acción inicial con los acontecimientos transcurridos durante la fase accional formando atribuciones causales sobre el grado en el que se ha alcanzado el objetivo. Este análisis retrospectivo permite al aprendiente desarrollar sus propios estándares internos y ampliar su repertorio de mecanismos y estrategias de control de la acción.

La formación de estándares adecuados que permitan comparar la actuación presente con una futura y un mejor dominio de unos mecanismos de control de la acción personalizados contribuyen a allanar el camino para un futuro aprendizaje, pero antes de que esto ocurra es necesario desechar la intención inicial para dejar paso a nuevos deseos, esperanzas e intenciones. Una intención cumplida facilita la aparición de una intención enfocada a un objetivo de mayor complejidad, en cuyo caso la fase post-accional se transforma en una fase accional y el ciclo comienza de nuevo. Esto implica que un aprendiente puede pasar en diversas ocasiones por la fase pre-accional.

Gráfico 3.7: Procesos e influencias motivacionales en la fase post-accional (Dörnyei 2001a, p. 100)



Procesos e influencias motivacionales en la fase post-accional (Dörnyei 2001a: p. 100)

La fase post-accional juega un papel muy relevante a la hora de determinar la sensación de éxito y satisfacción que experimenta el aprendiente (Dörnyei, 2000a, pp. 99-100). Entre los factores motivacionales que influyen en esta fase, el modelo destaca:

- La manera en la que el aprendiente realiza las atribuciones causales, en particular sus estilos, es decir, las diferencias individuales que se presentan a la hora de atribuir el éxito o el fracaso en la actividad a diferentes causas, y los prejuicios que los aprendientes presentan al realizar dicha actividad.
- El concepto que el aprendiente tiene de sí mismo, incluyendo el auto-confianza, auto-competencia y auto-estima. Los aprendientes con una imagen positiva de sí mismos reaccionan mejor ante el fracaso al mantener el esfuerzo y encontrar nuevas estrategias ante una situación no deseada.
- El retorno y las indicaciones que el aprendiente recibe durante el curso de L2, así como la evaluación o calificación en este. Estos factores influyen al aprendiente en su proceso de atribución.

### 3.1.4 Otras consideraciones

Además de las consideraciones de Dörnyei y Ottó (1998) en relación con el paradigma temporal anteriormente descritas, Dörnyei propone extender el modelo con tres niveles conceptuales basado en los tres principales determinantes de la motivación (para una discusión en profundidad ver Dörnyei, 1994). Estos tres niveles conceptuales son:

- El nivel de la lengua, que incluye aspectos como las orientaciones o creencias y actitudes hacia la comunidad de habla.
- El nivel del aprendiente, que engloba diferencias individuales en los aprendientes como la autoconfianza.
- El nivel de la situación de aprendizaje, incluyendo factores relacionados con el curso, el profesor o el grupo de aprendientes.

Esta división nos parece interesante para nuestros objetivos pues de manera simple describe quién ejerce el control mayoritario para cada variable motivacional. En nuestro caso investigaremos los aspectos motivacionales englobados por el nivel de la lengua (en la fase pre-accional).

## 3.2 El paradigma de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La Teoría de la Autodeterminación.

La Teoría de la Autodeterminación, abreviada como TAD (Deci y Ryan, 1985), es una de las teorías psicológicas más influyentes en el estudio de la motivación hoy en día. Esta teoría se aplica a la motivación en general y no se ha desarrollado exclusivamente a partir de la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda, ni pensando solo en este ámbito. Actualmente, la TAD se aplica al estudio de la motivación en general, y especialmente a los ámbitos deportivos, médicos y educativos, incluyendo la enseñanza de lenguas segundas.

La TAD ha llamado nuestra atención por dos motivos. El primero de estos es que a pesar de no ser específica a la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas, esta teoría ha encontrado una buena acogida entre los investigadores que han analizado la motivación asociada al aprendizaje de una lengua. El segundo motivo es precisamente a la generalidad de la teoría, y es que la TAD responde bien al desafío de la reducción-plenitud al resultar una teoría íntegra. La cuestión de la reducción-plenitud ha sido puesta de manifiesto por varios investigadores (p. ej. Dörnyei, 2001a, pp. 11-13) y hace referencia al hecho de que la mayoría de las teorías motivacionales que se usan para explicar el aprendizaje de una L2 solo tienen en cuenta algunos de los factores que explican el comportamiento humano, prestando reducida atención al resto. En este sentido y al no ser específica al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua segunda la TAD permite explicar la motivación encajando la pieza correspondiente a nuestro campo del saber en el puzle más amplio que es la conducta humana. En resumen, la TAD nos parece interesante porque sin haber sido diseñada específicamente para el aprendizaje de las L2, describe este proceso con éxito.

En las siguientes líneas describiremos la TAD prestando atención tanto a la formulación general de Deci y Ryan (1985), como a sucesivas investigaciones sobre esta teoría. La inmensa mayoría de los artículos relacionados con la TAD se encuentra en inglés, pero existe una traducción de Ryan y Deci (2000) que ha recibido el visto bueno de estos dos investigadores que resulta útil al lector que busque contenido en español, y que en esta tesis hemos tomado como referencia para asegurar que la terminología que usamos para describir la TAD es consistente con el resto de publicaciones en español<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar”, traducción del artículo de Ryan y Deci (2000) publicada en la página web oficial de la TAD. Disponible en: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SpanishAmPsych.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf) [accedido el 10 de abril de 2013]

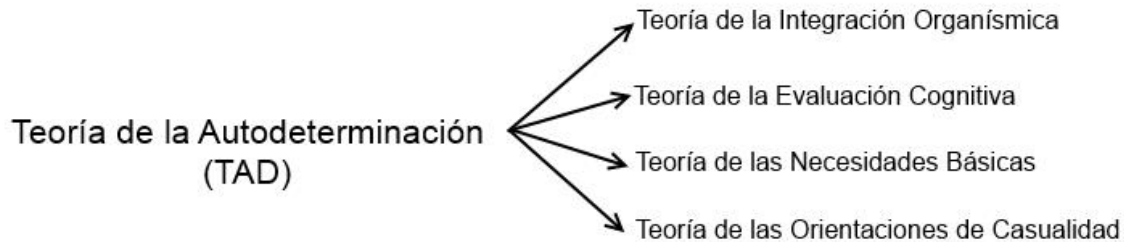


El aspecto más conocido de la TAD es la división de la motivación en intrínseca y extrínseca. Se entiende por motivación intrínseca aquella que proviene del interior del sujeto, es decir, aquella en la que se da un comportamiento que actúa sin control externo. Se trata de una tendencia natural hacia el aprender y la mejora de las capacidades personales que lleva a satisfacer la curiosidad o proporciona placer. Los alumnos que están motivados intrínsecamente realizan una actividad simplemente porque esta les aporta satisfacción inherente. La motivación intrínseca contrasta con la extrínseca pues en esta segunda un sujeto desempeña una actividad para conseguir un resultado separable, es decir, realiza una tarea para conseguir un fin externo tal como obtener una recompensa o evitar un castigo. Es la distinción intrínseca-extrínseca la que da su nombre a la TAD ya que los comportamientos motivados intrínsecamente son autodeterminados, al provenir el control de estos del interior del sujeto.

A pesar de la importancia de la motivación intrínseca, la mayoría de los comportamientos, especialmente a medida que los individuos alcanzan la edad adulta, se explican por factores extrínsecos (Ryan y La Guardia, 2000). Varios autores (Deci y Ryan, 1985; Vallerand, 1997) sostienen que no ha de existir una relación necesariamente negativa entre la motivación intrínseca y la extrínseca, y que con frecuencia ambas son compatibles. Esto se debe a que la motivación extrínseca no implica una falta de autodeterminación absoluta en los comportamientos, sino que diferentes tipos de motivación extrínseca se pueden ubicar a lo largo de un continuo según la medida en la que estos estén interiorizados, es decir, según la medida en la que la motivación es autodeterminada. Así, tanto los estudiantes que trabajan en casa porque ellos personalmente dan valor a sus estudios en su integración laboral, como aquellos estudiantes que trabajan en casa simplemente para adherirse al control de sus padres están motivados extrínsecamente (existe un control externo y un resultado separable), pero el primer grupo de estudiantes presenta un comportamiento más autodeterminado que el del segundo.

A lo largo de los años, Ryan y Deci (2000) y sus colaboradores han completado la TAD con cuatro sub-teorías que se integran dentro de esta y desarrollan diferentes aspectos. Estas sub-teorías son la "Teoría de la Integración Organísmica", la "Teoría de la Evaluación Cognitiva", la "Teoría de las Necesidades Básicas" y la "Teoría de las Orientaciones de Casualidad". De entre estas, las dos primeras son de mayor interés para la motivación asociada a la enseñanza aprendizaje de un L2, por lo que se les presta especial atención en este capítulo. Una representación gráfica de la sub-teorías puede observarse en el gráfico 3.8.

Gráfico 3.8: Sub-teorías de la TAD, Ryan y Deci (2000)



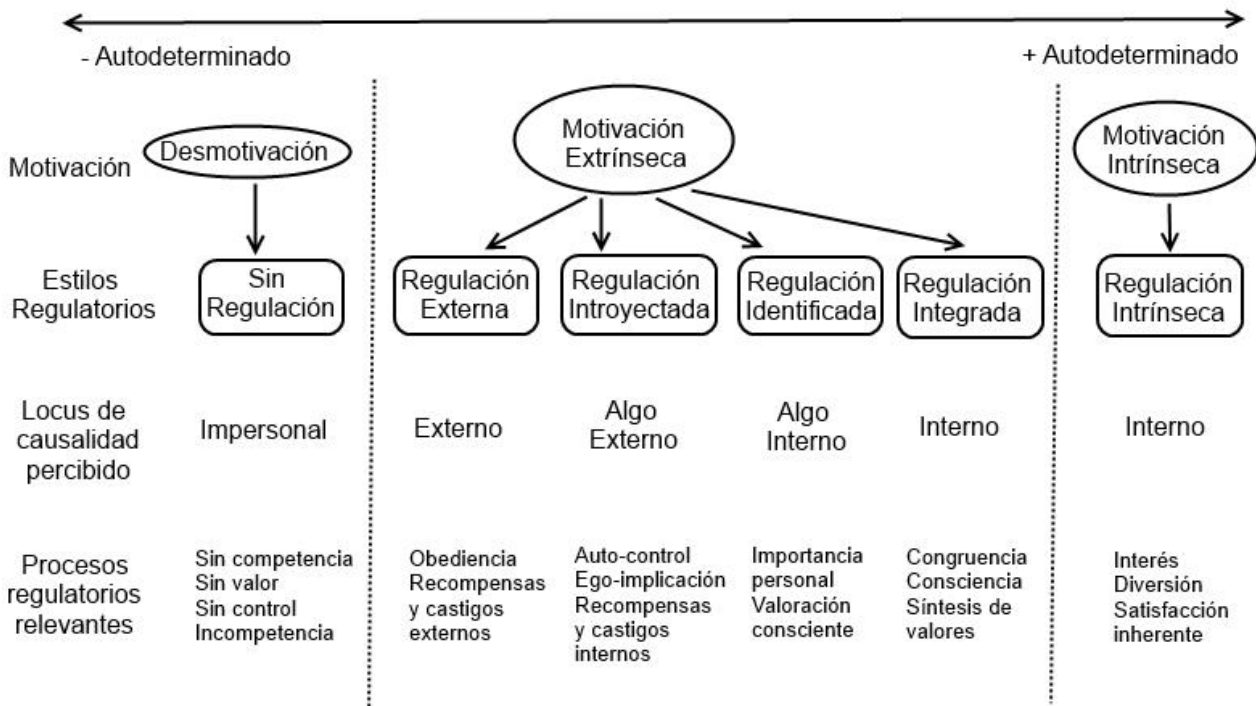
Dentro de la TAD, la sub-teoría de la Integración Organísmica o TIO (Ryan y Deci, 2000) profundiza en el estudio de la motivación extrínseca, partiendo de que la división extrínseca-intrínseca está lejos de ser binaria y se representa mejor usando un continuo tal y como se mencionó anteriormente. La teoría de la Integración Organísmica detalla las diferentes formas de la motivación extrínseca y los factores contextuales que bien promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de las conductas. La TIO desarrolla por tanto dicho continuo en función de la regulación del comportamiento, es decir, del grado en que este es autodeterminado. Se propone una taxonomía que clasifica los diferentes tipos de motivación y estilos regulatorios de la conducta:

- **Desmotivación:** Este estado hace referencia a una situación en la que los individuos no ven relación alguna entre sus acciones y las consecuencias de estas. Las consecuencias se ven como resultantes de una serie de factores que no pueden ser controlados por los propios individuos. Por tanto, las personas desmotivadas no actúan o actúan sin intención. En este estado no existe motivación alguna, por lo que este es no regulado y no es posible discutir su grado de autodeterminación.
- **Regulación externa:** Este estado se asocia a la motivación extrínseca menos autodeterminada, por lo que se sitúa más a la izquierda del continuo. El fin de estas conductas es satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa. Las acciones asociadas a esta regulación tienen un locus de causalidad percibido externo, es decir, el individuo sitúa la responsabilidad de la acción en el exterior. La regulación externa es el tipo de motivación estudiado por las teorías conductistas que explican las respuestas en base a un estímulo externo.
- **Regulación introyectada:** La regulación introyectada hace referencia a la motivación debida a presiones que los individuos han incorporado en sí mismos. En este estado el individuo introduce la

regulación dentro de sí, pero no la acepta como parte de sí mismo. El fin de estas conductas es evitar la ansiedad, fracaso o culpa o realizar demostraciones de capacidad con el fin de preservar la autoestima y fomentar el ego. Aunque presentan mayor autodeterminación que las conductas reguladas externamente, las conductas introyectadas aún tienen un locus de causalidad percibido como externo. Un ejemplo de esta regulación es el del estudiante que practica una L2 para evitar sentir vergüenza ante las preguntas públicas del profesor. El aprendizaje sólo continuaría mientras el estudiante sienta la necesidad de evitar sentir vergüenza o experimente un complejo de culpa.

- Regulación identificada: Este tipo de motivación extrínseca resulta más autodeterminada que la regulación introyectada y en él los individuos hacen suyas las metas, otorgando un valor consciente debido a la importancia personal que para ellos tienen. El comportamiento de un alumno que realiza sus tareas en casa porque entiende la importancia de sus estudios para la integración laboral estaría regulado a través de la identificación.
- Regulación integrada: La regulación intrínseca supone la forma más autodeterminada de motivación extrínseca. Esta tiene lugar cuando las regulaciones identificadas se integran completamente en el individuo lo que implica que han sido evaluadas e integradas en congruencia con el sistema de valores y necesidades del individuo. La regulación a través de la integración comparte muchas características con la regulación intrínseca y el locus de causalidad es percibido como interno, aunque se considera extrínseca porque las acciones se realizan más bien para obtener un resultado separable que por un disfrute inherente. Ryan y Deci (2000, p. 73) sugieren que en la práctica puede existir una dificultad para distinguir con precisión entre las regulaciones identificadas, integradas e intrínsecas. De hecho, Vallerand (1997; Vallerand et al, 1993) uno de los principales investigadores que aplica la TAD a la enseñanza de L2 prescinde de la regulación integrada en sus estudios de campo por la dificultad de distinguir en términos prácticos la regulación integrada de la regulación identificada y la regulación intrínseca.
- Regulación intrínseca: Este estado se ubica a la derecha del continuo y hace referencia al estado clásico de la motivación intrínseca en el que el individuo realiza la acción por su disfrute inherente. Es altamente autodeterminada.

Gráfico 3.9: Tipos de motivación en la sub-teoría de la Integración Organísmica (Ryan y Deci, 2000)



*Tipos de motivación según la TIO (Ryan y Deci, 2000)*

Ryan y Deci (2000, p. 73) sostienen que a medida que aumenta el grado de autodeterminación de los estudiantes, no sólo aumenta su esfuerzo, sino que estos abordan mejor los problemas que surgen en el proceso de aprendizaje, experimentan menor ansiedad, presentan un comportamiento más autónomo, un menor índice de abandono y otorgan mejor evaluación al profesorado. Esto está respaldado por diferentes investigaciones que han partido del continuo autodeterminado-controlado en el ámbito educativo y que muestran que cuanto más autónoma y autodeterminada es la motivación de los estudiantes, mayor es su esfuerzo (Connell y Wellborn, 1991), mejores sus resultados (Miserandino, 1996; Grolnick y Ryan, 1987) y más positiva la evaluación de sus profesores (Hayamizu, 1997).

A la vista de esto es necesario estudiar el proceso de integración, es decir, aquello que aumenta la autodeterminación en la motivación y favorece el desplazamiento hacia la derecha del continuo de las conductas, acercándolas a la regulación intrínseca.

La TAD parte del hecho de que, por su propio origen, las conductas extrínsecamente motivadas no son interesantes en sí mismas. Por tanto, la principal razón por la que un individuo inicialmente efectúa las

acciones asociadas a estas conductas es porque estas son promovidas, modeladas, o valiosas para personas significativas para este individuo, con quienes este quiere relacionarse o se relaciona. Esto sugiere que la necesidad de relacionarse, de pertenencia y de sentirse conectado con otros es importante para la internalización (Ryan y Deci, 2000). Debido al apego y a la necesidad de relacionarse y conectar con otros, se da un proceso en el que los individuos empiezan a percibir como propios los valores de terceros. Así el primer factor que contribuye al proceso de internalización es la necesidad de relacionarse. En el contexto de la enseñanza de L2 la necesidad de pertenencia a una comunidad juega un papel importante en el proceso de internalización, que se dará más fácilmente cuando exista un apoyo y actitud positiva hacia el aprendizaje. Entre las personas con quien el aprendiente se relaciona o quiere relacionarse es probable encontrar a la familia, los amigos, el profesor, y toda una serie de personalidades o instituciones valoradas en la sociedad.

El segundo de los factores que afectan al proceso de integración es la percepción que el sujeto tiene de su competencia. Es más probable que un sujeto reproduzca actividades valoradas por un grupo social cuando este tenga una percepción positiva de su competencia, es decir, cuando este piense que tiene un talento especialmente bueno para una actividad valorada por la comunidad. Tras una serie de investigaciones, Vallerand (1997) afirma que el apoyo a la competencia de los aprendientes debería facilitar el proceso de internalización. Así y a modo de ejemplo, los niños que deben llevar a cabo acciones que por motivos de desarrollo cognitivo aún no están listos para dominar no tendrán una percepción positiva de su competencia y no encontrarán una motivación verdaderamente intrínseca.

Cabe destacar que, en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de una L2, las ventajas de cuidar la percepción que los aprendientes tienen de su competencia lingüística son múltiples y no se asocian exclusivamente al proceso de integración de la TAD. Así el conductismo, una de las primeras teorías psicológicas en influir decisivamente en la enseñanza de L2, ya incide en la importancia del refuerzo positivo para perfilar el comportamiento. El refuerzo positivo de una conducta en el aula de L2 implica precisamente ensalzar la competencia de la L2 del aprendiente. Valga también a título de ejemplo una publicación de Dörnyei (2001b) que propone una serie de estrategias motivacionales que, sin adscribirse a un marco teórico específico, incluyen consejos como “cuidar la auto-imagen de los alumnos”, “alcanzar el éxito en todas las clases” o “realizar actividades que estén al nivel de los aprendientes”. Todas estas estrategias buscan asegurar que el aprendiente tiene una percepción positiva de competencia lingüística. Lejos de ser redundante, esta consonancia entre la TAD y otros aspectos teóricos de la enseñanza de L2 es consistente con el hecho de que, a pesar de ser una teoría de general de motivación, la TAD se puede aplicar satisfactoriamente a la motivación asociada al aprendizaje de una L2.

El tercer y último de los principales factores que afectan a la integración es la autonomía en el proceso de

aprendizaje. Un contexto puede producir una regulación externa si existen amenazas o recompensas relevantes y la persona se siente suficientemente competente para cumplimentar las demandas; un contexto pueden producir una regulación introyectada si un grupo de referencia relevante respalda la actividad y la persona se siente competente y relacionada; pero un contexto solo podrá producir una regulación en el lado más autodeterminado del continuo si apoya la autonomía, y por tanto permite al sujeto sentirse competente, relacionado, y autónomo (Deci y Ryan, 1985, 2000). Para favorecer la motivación intrínseca en el ámbito de la enseñanza de una L2 es por tanto necesario que los aprendientes sean capaces de dirigir por sí mismos su aprendizaje. Esto no es incompatible con una programación o método prefijado, pero es necesario que los aprendientes tengan cierto margen de elección y sean capaces de continuar el proceso de aprendizaje por sí mismos fuera del aula o del método establecido, por lo que idealmente, y en lo que concierne a la motivación, serán los aprendientes y no el docente o el método quien marcará el ritmo y la dirección del aprendizaje.

Es de destacar que los tres principales factores que afectan al proceso de integración (necesidad de relacionarse, competencia y autonomía) coinciden con las tres necesidades que la TAD describe en la sub-teoría de las Necesidades Básicas. Según esta teoría, que aquí no desarrollaremos más, las tres necesidades básicas de competencia, autonomía, y de relacionarse han de ser satisfechas durante toda la vida de un individuo para que este experimente un sentido continuo de integridad y bienestar (Deci y Ryan, 2000).

La Teoría de la Evaluación Cognitiva fue presentada por Deci y Ryan (1985) como una mini-teoría dentro de la TAD que busca especificar los factores que explican la variabilidad en la motivación intrínseca. Además de lo ya mencionado al tratar el proceso de internalización, en el ámbito de la enseñanza de L2, la Teoría de la evaluación cognitiva es útil para aclarar los efectos de las recompensas en el aprendizaje (Madrid, 1999, p. 30). Recordemos que las recompensas se asocian a la motivación extrínseca, concretamente a la regulación externa, estado situado a la izquierda del continuo en el que las conductas buscan satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa. Así las recompensas activan la motivación extrínseca, pero también pueden ser perjudiciales para el proceso de integración. Recompensas como el dinero, los premios y la comida son perjudiciales para la motivación intrínseca, pues el locus de causalidad proviene del exterior. Un caso típico es el de un estudiante que disfruta intrínsecamente la lectura literaria, pero que se ve obligado a leer ciertas obras como requisitos para superar un curso en la universidad, llegando a perder posteriormente el interés intrínseco en la lectura. No obstante, parece ser que las recompensas inesperadas e inmateriales (por ejemplo, un elogio) no afectan negativamente a la motivación intrínseca.

### 3.2.1 Aplicación de la TAD a la enseñanza de lenguas segundas

Como hemos discutido con anterioridad, una de las ventajas de la TAD (Teoría de la Autodeterminación) es que ofrece una visión general y propone un modelo de motivación aplicable a todos los aspectos del comportamiento humano. De entre todos los campos del saber a los que se aplica la TAD, esta teoría ha encontrado una buena acogida en la enseñanza de lenguas segundas.

La investigación de Vallerand (1992, 1997) resulta de especial interés ya que propone una taxonomía para clasificar la motivación intrínseca de los estudiantes de L2 en tres grupos según la causa que origine esa motivación. El primer grupo de esta taxonomía, “Motivación Intrínseca: Conocimiento”, es la motivación para hacer una actividad en base a los sentimientos asociados con explorar nuevas ideas y desarrollar conocimiento. El segundo, “Motivación Intrínseca: Logro” hace referencia a las sensaciones que surgen al intentar dominar una tarea o conseguir un objetivo. Finalmente “Motivación Intrínseca: Estimulación” engloba otras sensaciones estimuladoras que surgen al realizar una tarea, como la apreciación de la belleza estética, la diversión o la emoción. Estos tres grupos tienen en común sensaciones placenteras que surgen cuando el individuo decide embarcarse en una tarea estimulante.

Huneault (2007) realiza un estudio descriptivo de la motivación para aprender español en Quebec, Canadá del que se desprende que son los motivos más autodeterminados los que tienen mayor peso a la hora de iniciar o continuar el aprendizaje del español. Así, dos de los tres motivos más frecuentes “El valor estético” y “La cultura” tienen un alto componente intrínseco, mientras que el tercero “La apertura al viaje” aunque podría considerarse extrínseco por tratarse de un fin externo al aprendizaje, obedece a un locus de causalidad percibido como interno y muestra procesos regulatorios propios de la regulación integrada.

Noels (2001) aplicó la TAD al estudio del estilo comunicativo del profesor y cómo este afecta a la motivación de los estudiantes, para lo que usó una muestra de estudiantes de español como L2. Su estudio sugiere que cuanto más perciben los estudiantes el estilo comunicativo del profesor como controlador, menos autónomos se sienten y menor es su motivación intrínseca. Por otro lado, su estudio también sugiere que existe una relación entre la motivación intrínseca y la motivación integradora.

Finalmente, el hecho de que la motivación intrínseca “es de mejor calidad” que la extrínseca también tiene el respaldo de estudios que aplican la TAD a la enseñanza de la L2, pues se sugiere que la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca puede valer para predecir el éxito en el proceso de aprendizaje de una L2. En este sentido Ramage (1990) mostró que los estudiantes de L2 que prosiguen sus estudios están intrínsecamente motivados, mientras que aquellos que no prosiguen o lo hacen de manera discontinua ven el aprendizaje como un medio para un fin, es decir, están motivados extrínsecamente. A su vez, Ehrman

(1996) analizó un grupo de estudiantes durante un curso de L2 y encontró una correlación positiva entre la motivación intrínseca de los estudiantes y su competencia comunicativa oral, y entre la motivación y la comprensión lectora tras el fin del curso.



### 3.3 El paradigma de las creencias, actitudes y orientaciones. El modelo socio-educativo de Gardner

De los paradigmas motivacionales que se aplican a la enseñanza de segundas lenguas, es probablemente este el que antes se desarrolló en el tiempo. El paradigma de las creencias, actitudes y orientaciones se desarrolló en Canadá, país con buenas condiciones económicas en el que coexisten las comunidades francófona y anglófona, con la contribución de investigadores como E. Wallace, Lambert, Richard Clément y sobre todo Robert C. Gardner. Es probablemente Robert C. Gardner el investigador que más ha contribuido al desarrollo de la investigación de la motivación asociada al aprendizaje de una lengua segunda y el investigador que es considerado fundador de este campo del saber.

El mérito de Gardner (1979) consistió en concebir la enseñanza de una lengua segunda de manera distinta a la enseñanza de otra materia en el currículo escolar, reconociendo la estrecha relación entre cultura y lengua y la necesidad de que los estudiantes desarrollen en sí mismos aspectos culturales e identitarios propios de la comunidad de habla de la L2. En palabras del propio Gardner y a modo de ejemplo, es necesario que un estudiante de francés L2 piense y actúe como un francés, llegando a volverse francés, aunque sea temporalmente. Esta necesidad de que el aprendiente desarrolle en sí ciertos aspectos culturales de la comunidad de habla de la L2 también fue recogida en los sucesivos conceptos de la competencia comunicativa que evolucionaron a partir del inicial de Hymes (1972) hasta llegar al formulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001, pp. 99-120) donde la necesidad de que el aprendiente desarrolle aspectos culturales de la comunidad de la L2 queda claramente plasmada. No obstante, si bien la relación entre lengua y cultura en el marco de la competencia comunicativa hace énfasis en que los aspectos culturales para comunicar eficientemente, Gardner enfatiza que estos aspectos culturales sirven también de motivación para dominar una lengua segunda.

Gardner (1985) sostiene que la motivación propiamente dicha se divide en tres componentes, que todo individuo motivado muestra:

- Esfuerzo
- Deseo de cumplir el objetivo de aprender la L2
- Actitudes (positivas) hacia el aprendizaje de la L2.

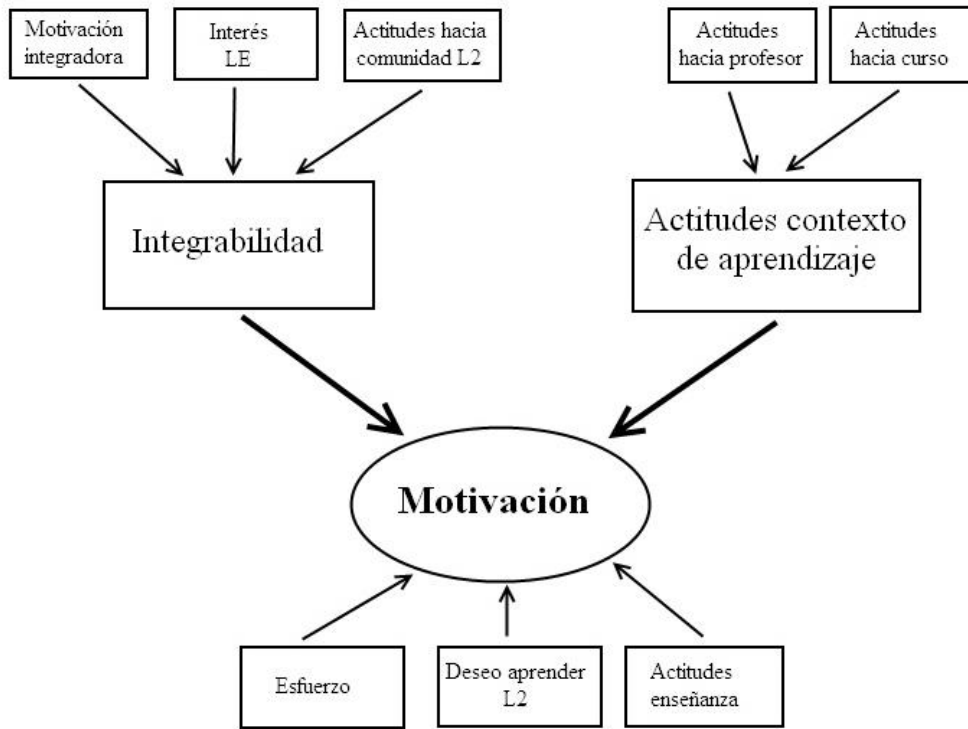
Pero si el modelo de Gardner ha resultado de gran relevancia no es precisamente por esta división de la motivación en tres componentes, sino por la importancia que da a las creencias culturales y a las actitudes hacia la comunidad de habla y que según el académico canadiense juegan un papel crucial a la hora de

determinar la “orientación” del individuo, o lo que en él suscita la motivación. Según Gardner (1985, p. 54) “Una orientación hace referencia a una serie de razones para aprender una lengua segunda” y puede deberse a experiencias previas. La función de las orientaciones es despertar la motivación y dirigirla hacia una serie de objetivos bien interpersonales (orientación integradora) o prácticos (orientación instrumental). La orientación integradora hace referencia a una predisposición positiva hacia la comunidad de habla de la L2 y a un deseo de relacionarse con esta comunidad que puede incluso llegar a impulsar al aprendiente a desear ser similar a ciertos miembros de la comunidad de la L2. Por otro lado, la motivación instrumental se refiere al deseo de aprender una L2 por aspectos puramente utilitarios, tales como conseguir un trabajo mejor pagado. Esta distinción entre la orientación integradora y la orientación instrumental, conocidas a veces con el nombre de motivación integradora y motivación instrumental es el aspecto más conocido del modelo motivacional de Gardner. Así resulta fácil pensar en algunas lenguas que se estudien con mayor vocación integradora, o, al contrario, con mayor vocación instrumental. Aunque según la teoría de Gardner las orientaciones no forman parte de la motivación, sino que ayudan a dirigirla, estas se encuentran verdaderamente próximas de lo que otras teorías llaman simplemente objetivos, y que en muchos casos sí son vistos como algo que forma parte de la motivación. Por nuestra parte no dudamos de la importancia de las orientaciones, pero consideramos que una clasificación sistemática más allá de la dicotomía instrumental-integradora puede ser complicada, pues existen tantas orientaciones como aprendientes de L2.

Por otro lado, el constructo motivacional más elaborado dentro de la teoría de Gardner es el del “motivo integrador”, que se define como la motivación para aprender una L2 debida a los sentimientos positivos hacia la comunidad de habla de esa lengua (Gardner, 1985, p. 82). Este constructo está subsecuentemente formado por tres componentes.

- Integrabilidad (*integrativeness* en inglés), que refleja el interés del aprendiente de interactuar con otros grupos lingüísticos. A su vez, la integrabilidad está formada por:
  - Orientación integradora
  - Interés en las lenguas extranjeras
  - Actitudes hacia la comunidad de habla de la L2
- Actitudes hacia el contexto de aprendizaje, que incluye las actitudes hacia el profesor y el curso de L2.
- Otros constructos como el esfuerzo, el deseo de aprender la L2 y las actitudes hacia la enseñanza.

Gráfico 3.10: El motivo integrador (Gardner, 1985)



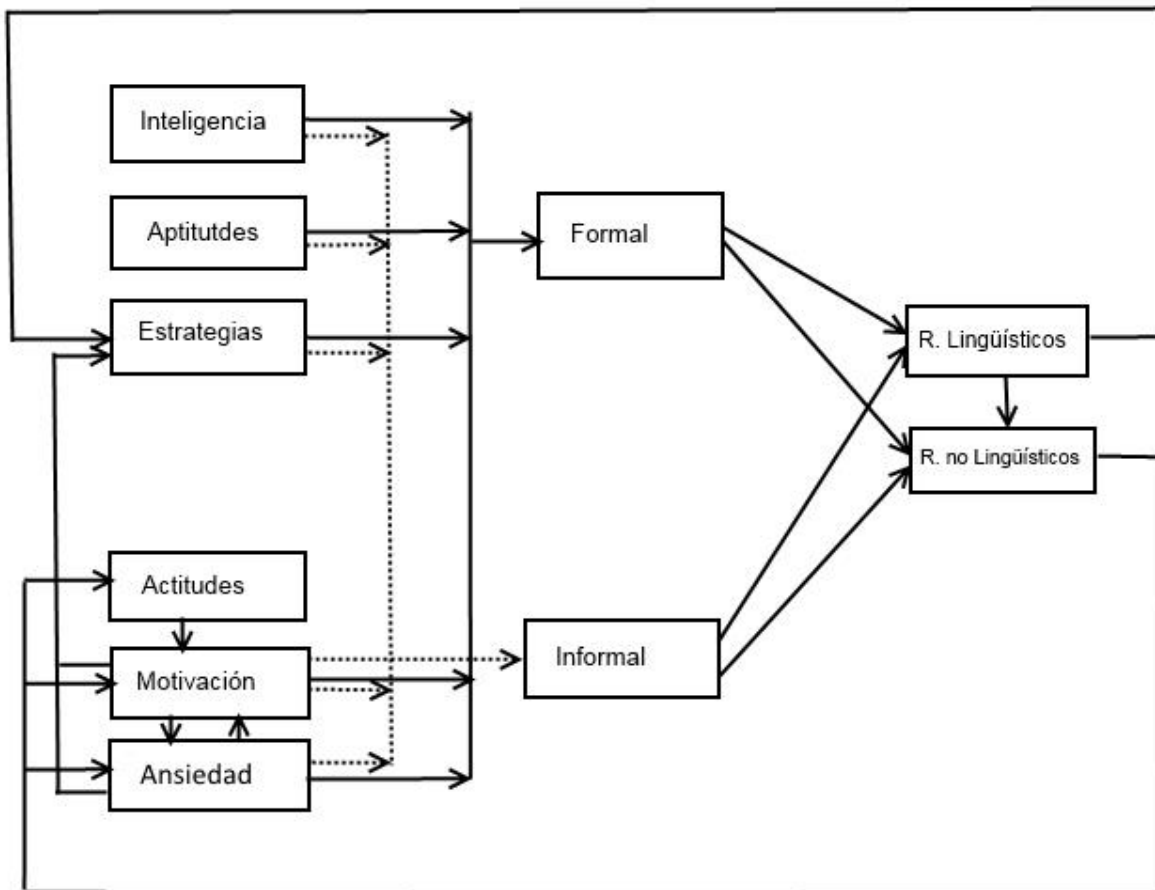
El Motivo Integrador de Gardner (1985)

Que la visión de la comunidad de habla de la L2 y los valores asociados a esta impactan de manera determinante la motivación para aprender una L2 es algo para lo que en la actualidad existe un consenso respaldado por resultados empíricos (para un ejemplo ver Gardner, 1985). En este respecto, un estudio de Dörnyei y Clément (2001) realizado en Hungría resulta especialmente interesante. A pesar de elaborarse en un contexto diferente al de Gardner, pues Hungría al contrario que Canadá es un país mayoritariamente monolingüe y monocultural, este estudio muestra una correlación entre las actitudes de los estudiantes hacia sus respectivas lenguas de estudio (variable independiente) y la lengua que estos decidieron estudiar y el éxito en el proceso de aprendizaje (variables dependientes). De hecho, este estudio sugiere que la integrabilidad es el factor que más influencia la elección de la lengua de estudio.

Gardner reconoce que, a pesar de la importancia de la motivación, este no es el único factor del que depende el éxito en el aprendizaje de una L2. Por ello complementa los aspectos motivacionales de su teoría con otros para crear el conocido como modelo socio-educativo de la adquisición de lenguas segundas (Gardner y MacIntire, 1993, p. 8). En el modelo se distinguen:

- Otras diferencias individuales entre los aprendientes además de la motivación, como la inteligencia, la aptitud para el aprendizaje de las lenguas o la ansiedad ante el uso de una L2. Estas diferencias funcionarían en el modelo como factores antecedentes o variables de presagio. Un estudio de Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) parte de un elevado número de variables asociadas a diferencias individuales relevantes en el éxito en el aprendizaje y se vale de un análisis factorial para establecer clusters entre estas variables (factores). Los factores se determinan en auto-confianza (en la que destaca el peso de la variable ansiedad), estrategias de aprendizaje, motivación, aptitudes y orientaciones. Este estudio sugiere por tanto que estos factores del modelo socioeducativo serían relevantes, además de la motivación, para predecir el éxito.
- El contexto de aprendizaje, que puede ser formal cuando tiene lugar en un aula o informal cuando ocurre de manera natural sin instrucción específica.
- Los resultados, que Gardner clasifica en:
  - Lingüísticos, englobando los diferentes aspectos de la competencia lingüística como conocimientos gramaticales, léxicos o fonéticos
  - No lingüísticos, incluyendo factores afectivos y cambios en las actitudes y valores de los aprendientes.

Gráfico 3.11: El modelo socioeducativo  
(Gardner y MacIntire, 1993, p. 8)



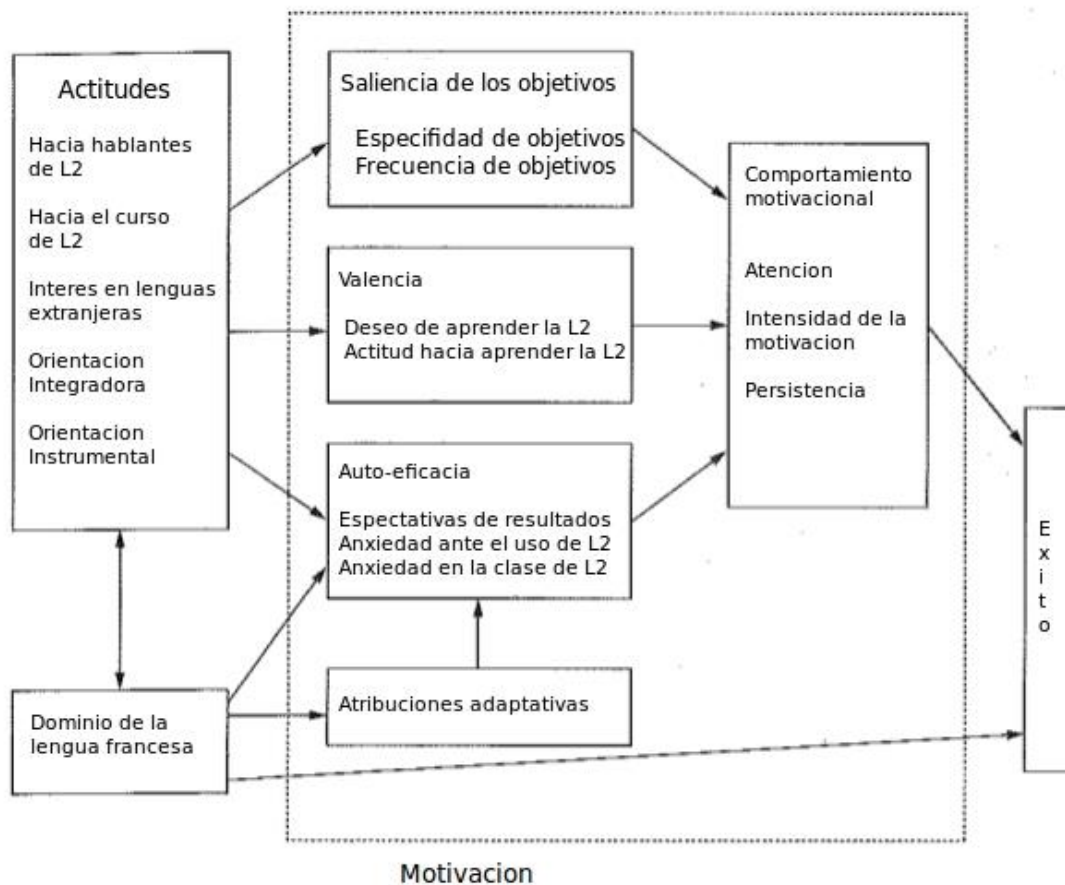
Modelo Socioeducativo (Gardner y MacIntire, 1993, p. 8)

En tiempos más recientes se ha publicado una revisión de este modelo motivacional (Tremblay y Gardner, 1995) que sin renunciar a las novedosas ideas del modelo original muestra un mayor acercamiento a las principales teorías de motivación en psicología general. Así, se consideran las variables valencia y auto-eficacia, que suponen un acercamiento a las teorías de expectativas-valor (en inglés, *expectancy-value*). Estas teorías de motivación en psicología general sostienen que la motivación para realizar una conducta viene condicionada por la probabilidad de éxito percibida o lo fácil o difícil que un individuo piensa que será realizar una tarea (expectativas), y el valor que para el individuo tiene alcanzar el éxito en dicha conducta (valor). A través de las variables de valencia, deseo de aprender la L2 y actitudes hacia el aprendizaje de la L2, Tremblay y Gardner se acercan al constructo clásico de valor, mientras que con las variables de auto-eficacia, las expectativas de resultados, y la ansiedad en la clase y ante el uso de la lengua se produce un acercamiento al constructo clásico de expectativas.

Por otro lado, el modelo revisado también tiene en cuenta los postulados de las teorías de psicología general que sostienen que la conducta surge y se orienta mediante el establecimiento de objetivos. Nótese en este respecto las variables de especificidad y frecuencia de objetivos, que hacen referencia a las estrategias que el aprendiente usa para sentar sus propios objetivos.

Si en el modelo socioeducativo original (Gardner y MacIntire, 1993, p. 8) las actitudes del aprendiente ya eran importantes, en el modelo revisado (Tremblay y Gardner, 1995) estas cobran aún más importancia al establecerse claramente que son las actitudes del aprendiente las que condicionan la motivación de la que depende, entre otros factores, el éxito en el aprendizaje. Este modelo revisado puede observarse en el gráfico 3.12.

Gráfico 3.12: Modelo motivacional revisado  
(Tremblay y Gardner, 1995)



Tremblay y Gardner (1995): Modelo de motivación revisado

Robert Gardner (1985) también ha publicado una Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación (en inglés, *Attitude/Motivation Test Battery*), un instrumento de investigación asociado a su modelo motivacional. Las mayores aplicaciones de la Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación han sido (1) analizar las correlaciones entre los diferentes aspectos del modelo, representados por sub-tests integrados en la batería, (2) evaluar los efectos de programas específicos, excursiones, etc. en las actitudes y motivación de los aprendientes y (3) estudiar la relación entre la motivación y el comportamiento en clase. La batería presenta más de 130 preguntas y se estructura en las siguientes escalas o sub-tests

- Actitudes hacia los franco-canadienses
- Actitudes hacia las lenguas extranjeras
- Actitudes hacia los franco-europeos
- Actitudes hacia el aprendizaje del francés
- Orientación integradora
- Orientación instrumental
- Ansiedad asociada a la clase de francés L2
- Aliento paterno del aprendizaje
- Índice de orientación (integradora o instrumental)
- Evaluación del profesor de francés
- Evaluación del curso de francés

Debido a sus buenas propiedades psicométricas, la Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación es probablemente el test sobre motivación que más se ha usado en el mundo. No obstante, la Batería está diseñada para el contexto cultural canadiense y para el aprendizaje del francés como L2, por lo que su utilidad para los fines de esta tesis es limitada.

Madrid (1999, pp. 72-3) destaca que la clasificación en dos orientaciones propuesta por Gardner resulta demasiado general y propone una clasificación que refleje otros matices. Así, Madrid propone:

- Motivos profesionales: para abrirse camino en el mundo laboral desde la comunidad de origen.
- Orientación integradora: para sociabilizarse y convivir dentro de la comunidad extranjera.
- Orientación comunicativa: para relacionarse con los extranjeros que visitan o están establecidos en la comunidad de origen, entender mensajes en la LE, etc.
- Motivos orientados al ocio y esparcimiento: para viajar por el mundo y entenderse con otras gentes, entender los programas de TV y el cine en L2
- Razones educativas y formativas: para mejorar la educación del individuo

Madrid (1999, pp. 76-7) también propone el control de las siguientes variables asociadas a las orientaciones anteriormente mencionadas:

- Viajar por otros países
- Comunicarse con los turistas que nos visitan
- Integrarse en las sociedades de LE
- Conseguir un trabajo mejor en España
- Conseguir un trabajo en los países de la LE
- Educación más completa
- Entender la TV y el cine
- Consultar bibliografía en cursos posteriores
- Cumplir un requisito académico
- Interés por la LE

Este desarrollo de las orientaciones y concretización en variables resulta interesante y es probablemente muy útil para describir la realidad de la época de estudiantes españoles que estudian inglés. Cabría preguntarse no obstante si es útil para describir la motivación de otros estudiantes de L2 fuera de este contexto.

Otra serie de estudios posteriores relativos a las orientaciones (por ejemplo, Belmechri y Hummel, 1998 o Moise, Clément y Noels, 1990) sostienen que contrariamente a lo que se pudo pensar en un principio, la orientación integradora tal y como la definió Gardner sólo presenta una influencia considerable en la motivación en contextos multiculturales, en los que existe una convivencia de las comunidades de habla de la L1 y la L2. Estos estudios no encontraron siempre un deseo de identificación con la comunidad de habla de la L2, pero sí cuatro orientaciones que fueron constantes independientemente del contexto cultural. Estas orientaciones fueron viajar, amistad, conocimiento y las orientaciones instrumentales. El hecho de que la integrabilidad solo es relevante en contexto multiculturales contrasta con los resultados de Dörnyei y Clément (2001) cuyo estudio en el contexto monocultural y monolingüe de Hungría sugiere que la integrabilidad es el factor más importante a la hora de determinar la lengua de elección y el nivel de esfuerzo. Ante esta dicotomía, cabría la pena preguntarse si hoy en día el contexto multicultural necesario para la influencia de la orientación integradora no está ya garantizado para los estudiantes de lenguas como el inglés o el español, al vivir en una sociedad globalizada con poderosas herramientas de comunicación donde la cultura hispana e inglesa tienen una fuerte presencia en los medios. Esta tendencia a la “multiculturalidad garantizada” se acrecentaría en el seno de la unión europea que fomenta el intercambio de mercancías y trabajadores, promueve programas de intercambio de estudiantes y, en general, hace de la multiculturalidad una de sus razones de ser.



Masgoret y Gardner (2003) efectúan un meta-análisis de los principales estudios que se han valido del modelo socioeducativo y de la Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación para establecer la relación entre el éxito en el aprendizaje de la L2 y las variables del modelo socioeducativo de integrabilidad, actitudes hacia el contexto de aprendizaje, motivación, orientación integradora y orientación instrumental. Este meta análisis también estudia la influencia en las variables anteriores de la presencia de la L2 en la comunidad y la edad de los aprendientes. Los resultados sugieren que la motivación (tal y como la concibe el modelo socioeducativo) es la variable que presenta mayor correlación con el éxito en el aprendizaje, aunque las variables de integrabilidad, actitudes hacia el contexto de aprendizaje, y orientación integradora e instrumental también presentan correlaciones positivas. La edad de los aprendientes, al igual que la presencia de la L2 en la comunidad de los aprendientes no tiene efecto sobre el resto de variables del modelo, lo que podría confirmar que debido a la globalización la multiculturalidad estaría garantizada y la integrabilidad sería relevante en todos los contextos.

Merece también la pena destacar el trabajo de Noels, Pelletier y Vallerand (2000), que han intentado buscar relaciones entre el modelo motivacional asociado a Gardner y la aplicación de la Teoría de la Autodeterminación a la enseñanza de lenguas segundas. Valiéndose de las orientaciones de viajar, amistad, conocimiento y otras orientaciones instrumentales estos autores encontraron una alta correlación entre las otras orientaciones instrumentales y la regulación externa propuesta en la TAD, al mismo tiempo que las orientaciones viajar, amistad y conocimiento estaban más asociadas con las regulaciones más autodeterminadas y la motivación intrínseca. Dörnyei (2001a, p. 60) afirma que, aunque aún sin conclusiones claras, la línea de investigación que intenta aunar las orientaciones y el paradigma de la TAD es altamente prometedora, ya que aplicar el continuo controlado-autodeterminado a la gran variedad de orientaciones que persiguen los aprendientes permitiría ir más allá de una descripción de los objetivos y clasificarlos sistemáticamente.

A su vez, Csizér y Dörnyei (2005) sugieren que la integridad sería uno de los factores motivacionales con mayor relevancia como antecedente del comportamiento, pero que este constructo es a su vez dependiente de otros factores entre los que se incluyen motivos instrumentales. Estos autores sugieren un nuevo significado más amplio para la integrabilidad que pasaría a entenderse como “el yo ideal del aprendiente en la L2”.

Por su parte, Constanzo Inzunza (2010) utiliza el modelo de Gardner para describir la motivación de Estudiantes de ELE en Australia, detectando una ligera preferencia por integrarse en las regiones de Sudamérica y España frente a México y Centroamérica.

### 3.3.1 Las orientaciones en el Eurobarómetro

En el seno de la Unión Europea, la Comisión cuenta con un importante sector de análisis que se encarga de monitorizar la evolución de la opinión pública en los estados miembros y que sirve de apoyo a los procesos de toma de decisión que acontecen en la Comisión (Comisión Europea, 2012-2013). Uno de los principales instrumentos para conocer la opinión pública en los estados miembros es el Eurobarómetro, una encuesta bianual estandarizada. El Eurobarómetro no incluye regularmente preguntas sobre las lenguas y su aprendizaje, pero dada la naturaleza multilingüe y multicultural de la Unión Europea, la relación de los europeos con las lenguas es algo que no ha pasado desapercibido a la Comisión. Como complemento al Eurobarómetro estándar, existen los eurobarómetros especiales que se publican esporádicamente y analizan en profundidad un aspecto concreto. Así, el Directorado General de Comunicación de la Comisión Europea ha encargado a diferentes equipos de investigación tres Eurobarómetros Especiales en los años 2001, 2006 y 2011 titulados “Los Europeos y las Lenguas”.

Estos Eurobarómetros Especiales miden diferentes aspectos lingüísticos, como el nivel de competencia y uso de las diferentes lenguas, cómo se aprenden estas, o las actitudes de los europeos hacia las lenguas. El primero estudio no incluye a Estonia por no ser este aún estado miembro, pero sí al resto de países escandinavos con la excepción de Noruega, que no es un estado miembro y no está por tanto incluido en ninguno de los Eurobarómetros. La metodología de los eurobarómetros especiales es especialmente interesante en comparación con otros estudios similares, pues los eurobarómetros usan un test estándar que se aplica a una generosa muestra de cada uno de los estados miembros. A continuación, comentaremos los resultados de estos estudios, de 2001 (Eurobarómetro especial número 54), 2006 (Eurobarómetro Especial 243) y 2011 (Eurobarómetro Especial 286) prestando atención a las siguientes variables:

- Percepción de la utilidad de las lenguas extranjeras en general.
- Percepción de la utilidad de lenguas particulares.
- Razones para aprender una lengua (orientaciones).
- Opiniones sobre el aprendizaje.

En general los europeos perciben las lenguas extranjeras como algo muy útil para ellos. Así lo creen un 80% en 2001, un 83% en 2006 y un 88% en 2011. El Eurobarómetro de 2011, dando por sentada la percepción positiva de la utilidad de las lenguas, se centra en las actitudes hacia el multilingüismo, una de las prioridades funcionales de la UE. Pero el Eurobarómetro de 2006, sugiere que la percepción de la utilidad de las lenguas es superior en los países escandinavos, ya que estos se encuentran por encima de la media

Europea. Así, en Estonia un 92% piensa que “conocer otras lenguas además de su lengua materna es o podría ser muy útil para ellos personalmente”, un 90% en Finlandia, un 99% en Suecia y un 93% en Dinamarca. Resulta interesante comparar estos porcentajes con la media europea del 83%, el 80% de España o el 73% de Portugal.

En cuanto a las percepciones de la utilidad de lenguas particulares, los Eurobarómetros preguntan qué dos lenguas son consideradas las más útiles después de la lengua materna. La pregunta tal y como es formulada en 2006 y 2011 (“Al pensar en otras lenguas además de su lengua materna, ¿Qué dos lenguas cree que son más útiles para su desarrollo personal?”) impide asociar las respuestas a la motivación instrumental o integradora. En 2001 el inglés es la considerada más útil en Europa (75%), seguida del francés (40%), del alemán (23%) y del español (18%). En 2006, el inglés sigue siendo la lengua considerada más útil (68%), seguida del francés (25%), alemán (22%) y español (16%), si bien estos resultados no son directamente comparables con los de 2001 al haber sido entonces la pregunta formulada de manera diferente. En 2011 el inglés consolida su supremacía (67%), seguida del alemán (17%), francés (16%) y español (14%).

Tabla 3. 1: % de encuestados que nombra a una de las lenguas de estudio como una de las dos más útiles en Europa en 2011

Año	Inglés	Francés	Alemán	Español
2001	75	40	23	18
2006	68	25	22	16
2011	67	16	17	14

Diacrónicamente destaca la pérdida de utilidad percibida de las principales lenguas en general, lo que puede deberse a un aumento de la utilidad percibida de otras lenguas emergentes (el chino tiene una utilidad percibida del 4% en 2001) que consolida un auténtico multilingüismo en Europa. Destaca sobre todo una caída en la utilidad del francés y del alemán (-9 y -5 puntos respectivamente de 2006 a 2011), lo que beneficia indirectamente al español, cuya utilidad permanece prácticamente constante y decrece menos que las de otras lenguas (-2 puntos).

En lo que a los países escandinavos respecta, la utilidad percibida del español es en general similar a la media europea, a pesar de la distancia geográfica y cultural de estos países con España e Hispanoamérica. Destaca la escasa utilidad percibida del español en Estonia en comparación con otros países escandinavos y el hecho de que el ruso sea percibido como una lengua muy útil (47%), mientras que en Finlandia esta utilidad se percibe como menor (25%) y no se percibe en absoluto en Suecia o Dinamarca (0%). Esto podría deberse al desnivel económico que facilita estancias vacacionales en España en los países más ricos o las diferencias históricas y geográficas en cuanto a Rusia. Sería interesante estudiar si esta diferencia también

existente entre los estonios de menos edad y sus compañeros escandinavos, pero los Eurobarómetros no correlacionan estos datos con la variable edad. Al contrario de lo que ocurre en el resto de Europa, la evolución de la percepción de la utilidad del español y francés es positiva, mientras que la utilidad percibida del alemán disminuye más rápidamente que en la media de los estados miembros.

Tabla 3.2: Lenguas consideradas una de las dos más útiles en países escandinavos en 2011, en %  
Entre paréntesis, la variación respecto a 2006 en puntos porcentuales

	Inglés	Francés	Alemán	Español
Estonia	75 (-1)	4 (+2)	10 (-4)	2 (+1)
Finlandia	88 (0)	5 (-3)	13 (-6)	7 (+3)
Suecia	93 (-4)	11 (-2)	29 (-8)	18 (-4)
Dinamarca	92 (-2)	9 (+1)	48 (-7)	14 (+4)

Al ser preguntados sobre que dos lenguas serían las más útiles para que sus hijos las aprendieran, destaca que un 34% de los suecos nombró al español, siendo esta lengua la más útil en percepción para futuras generaciones después del inglés en este país. En los estados de la Europa de los 15 la percepción de utilidad del español para futuras generaciones es del 20%, comparada a tan solo el 3% entre los 12 nuevos estados.

Los Eurobarómetros también recogen información sobre las razones para aprender una lengua, que es lo que Gardner (1985, p. 54) llama orientación. El último Eurobarómetro permite escoger a los encuestados tantos ítems como deseen de entre una lista pre-establecida de diferentes razones por las que resulta importante estudiar una lengua. El estudio no usa las dos orientaciones definidas por Gardner (integradora e instrumental) ni la división en cuatro (viajar, amistad, conocimiento e instrumentales), sino que propone sus propias orientaciones que por otro lado no presentan grandes novedades respecto a propuestas anteriores. Esta es la lista de orientaciones usada por el Eurobarómetro de 2011 ordenada según el porcentaje de encuestados que se ha identificado con cada una de ellas:

1. Trabajar en otro país: 61%
2. Usar en el trabajo, incluyendo viajes de negocios al extranjero: 53%
3. Salir de vacaciones al extranjero: 47%
4. Conseguir un mejor trabajo (en el país de residencia): 45%
5. Estudiar en otro país: 43%
6. Entender a gente de otras culturas: 38%
7. Satisfacción personal: 29%
8. Conocer gente de otros países: 29%
9. Poder usar Internet: 14%

10. Mantener el nivel de una lengua que habla mi familia: 10%

11. Sentirse más europeo: 10%

Respecto a los dos Eurobarómetros anteriores no hay grandes diferencias en los resultados ni en las orientaciones propuestas. Desafortunadamente los Eurobarómetros no filtran la preferencia por una orientación u otra en función de la lengua estudiada, sino que lo hacen por lugar de residencia. Al comparar las diferencias por país de residencia, estas se encuentran principalmente entre los 15 países de la vieja Europa y los 12 nuevos estados miembros en 2011, originarios mayoritariamente de Europa del este. Un 41% de la vieja Europa estudia una lengua para entender a gente de otras culturas, frente a un 28% de los nuevos estados miembros (orientación número 6). Igualmente, un 31% de los estados de la vieja Europa comparado con un 23% de los nuevos miembros escogió la orientación conocer gente de otros países (número 8). Esto podría sugerir una preferencia por las orientaciones integradoras por parte de los estados de la vieja Europa. Si estudiamos a los países escandinavos, también existe alguna diferencia respecto al resto.

Tabla 3.3: Preferencia por unas orientaciones u otras en países escandinavos en 2011, en %  
Ver lista anterior para correspondencia numeración-orientación

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>Estonia</b>	67	61	52	51	56	45	31	38	31	9	15
<b>Finlandia</b>	55	61	56	46	46	48	30	42	31	12	9
<b>Suecia</b>	65	70	61	39	54	66	48	51	31	20	10
<b>Dinamarca</b>	69	72	68	48	64	64	44	57	44	20	18
<b>Media</b>	64	66	59.25	46	55	55.75	38.25	47	34.25	15.25	13

En un intento por comparar hasta qué punto los países escandinavos funcionan como un grupo cohesionado en cuanto a las orientaciones se refiere, y en qué medida son diferentes del resto de los países europeos, realizamos un breve análisis a partir de la matriz de datos de las orientaciones en cada país (Eurobarómetro Especial 286, 2011, p. 65). Para ello se calcula la desviación típica para cada orientación teniendo en cuenta el conjunto de los estados miembros, por un lado, y el conjunto de los países escandinavos por otro. Los resultados se exponen en la tabla que sigue.

Tabla 3.4: Desviación típica para cada orientación en 2011, en %  
Ver lista anterior para correspondencia numeración-orientación

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>Países escandinavos</b>	6.22	5.83	6.89	5.09	7.39	4.5	10.78	9.11	8.60	6.5	4.24
<b>Conjunto de todos los estados miembros</b>	11.36	11.53	14.14	10.62	10.60	11.87	7.91	10.36	9.87	5.52	3.56
<b>Diferencia</b>	5.14	5.70	7.24	5.52	3.21	1.08	-1.20	1.75	3.37	-0.10	-0.69

**Desviación típica media de todos los países escandinavos: 6.94**

**Desviación típica media del conjunto de los estados miembros: 9.76**

La desviación típica para siete de las más populares orientaciones es menor para el grupo de países escandinavos que para el resto de estados miembros, y la media de las desviaciones típicas es casi tres puntos menor en el caso de los escandinavos que en el conjunto de todos los estados miembros. Esto sugiere que estos países escandinavos, incluida Estonia, funcionan mejor como un grupo cohesionado que el resto de la UE.

Finalmente, el Eurobarómetro también nos ofrece información sobre las creencias sobre el aprendizaje, pidiendo a los encuestados elegir el método de aprendizaje que estos consideran más eficaz de entre una lista cerrada. La elección más popular con un 46% son clases de idioma en la escuela. No obstante, observamos un problema con esta pregunta pues no queda claro que puede entenderse por escuela, si primaria, secundaria, universidad o incluso una escuela privada de idiomas. Llama nuestra atención la preferencia por “aprender uno mismo viendo televisión, cine o escuchando la radio” muchísimo más popular en los países escandinavos que en el resto de Europa (2% de media en Europa frente a 5% en Estonia, 4% en Finlandia, 5% en Suecia y 6% en Dinamarca). Esto podría deberse a que gran parte de la producción televisiva en estos países de Europa del norte, especialmente el cine y las series de televisión, se retransmite en versión original.

### 3.4. Otros estudios relevantes

En este capítulo se hace referencia a dos investigaciones que no se han enmarcado en los paradigmas anteriores y que son relevantes para esta tesis doctoral.

Por un lado, destaca, *Motivational characteristics of learning different target languages*, de Dörnyei y Clément (2001). Este trabajo se enmarca en el paradigma procesual y dinámico de la motivación, pero al contrario que en otras investigaciones de los mismos autores, el énfasis recae en cómo diferentes L2 pueden influenciar la motivación de diferentes maneras. Así, se investigan las diferencias que hay en la motivación de los estudiantes según la lengua de estudio. Dörnyei y Clément miden la motivación en Hungría hacia cinco L2 diferentes (inglés, alemán, francés, italiano y ruso), usando una muestra de escolares de entre 13 y 14 años que no estudia necesariamente la lengua concernida ni ha manifestado su intención de estudiarla. Además, el estudio intenta predecir la lengua que los escolares decidirán estudiar en un futuro y el esfuerzo que dedicarán a esta tarea. Para ello se controlan las siguientes variables:

- Orientaciones
- Actitudes hacia la L2
- Actitudes hacia la comunidad de habla de la L2
- Contacto previo con la L2 y sus hablantes
- Esfuerzo deseado
- Dominio paterno de la L2
- Actitudes hacia las L2 en general
- Contacto con las lenguas extranjeras en general
- Miedo a la asimilación
- Auto-confianza
- Apoyo de padres y amigos
- Lengua de elección

Los resultados indican que la disposición de la motivación hacia las diferentes L2 se caracteriza por una estructura similar y los constructos presentan intercorrelaciones entre las diferentes lenguas, con la excepción del ruso. Para las otras cuatro L2 se aprecian pequeñas diferencias entre el francés y el italiano respecto del alemán y el inglés, especialmente en lo que concierne a la integrabilidad y el contacto previo con la comunidad de la L2, que Dörnyei intenta explicar en base a características culturales propias a Hungría. En nuestra opinión, la explicación a las diferencias entre las lenguas subyace, no solo en las características culturales propias a Hungría, sino en una imagen global proyectada por cada lengua. El

estudio de Dörnyei y Clément (2001) parece no ser conclusivo a la hora de establecer diferencias motivacionales entre las diferentes lenguas.

Con la misma muestra del estudio anterior, un estudio de Csizér y Dörnyei (2005) estudia las relaciones que existen entre las variables de la motivación de elección, sugiriendo la mayor relevancia de la integrabilidad, que se vería alimentada no solo por las actitudes hacia la comunidad de la L2, sino también por el valor instrumental. De esta manera, la integrabilidad sería un antecedente inmediato del comportamiento y sería a su vez dependiente otros factores motivacionales. Para proseguir la investigación sobre la integrabilidad, los autores sugieren reformular este constructo respecto al tratamiento de Gardner, (1985), pasando a entender la integrabilidad como “el yo ideal del aprendiente en la L2”.

Por otro lado, también merece la pena destacar una investigación de Sheridan Dodds et al. (2014) que busca identificar el grado de positividad asociado a cada lengua. Para ello se construyeron diversos corpus con muestras de las principales lenguas del mundo: inglés, español, francés, alemán, portugués, coreano, chino, ruso, indonesio y árabe. Posteriormente se pidió a un grupo de nativos que clasificara las palabras de la lengua según una escala de las más negativas o tristes a las más positivas o felices, recogiendo cincuenta evaluaciones para cada palabra. En función de la frecuencia de las palabras en el corpus y el lugar que estas ocupan en la escala se calculó la distribución de positividad para cada una de las lenguas estudiadas. En general se observa que todas las lenguas muestran una propensión a usar las palabras etiquetadas como positivas, que se usan con más frecuencia que aquellas palabras etiquetadas como tristes. El español es, según este estudio, la lengua que usa las palabras positivas o felices con mayor frecuencia.

Son diversas las investigaciones han estudiado el deseo de integración que una comunidad asociada a una L1 tiene sobre otra asociada a una L2. Lo interesante del estudio de Sheridan Dodds et al. (2014) es que muestra la propensión de algunas lenguas hacia lo positivo sin usar el punto de vista de una segunda comunidad de habla, eliminando por tanto un componente relativo. De esta manera, si unas lenguas son objetivamente más positivas o negativas que otras, sería lógico que el deseo de integración hacia diferentes L2 se deba a la L2 en sí, además de al posible contexto en la comunidad de habla de la L1. Así, puesto que el ser humano tiende hacia lo positivo, sería lógico pensar que aquellas lenguas más positivas despiertan un mayor deseo de integración. Puesto que el español es la lengua con mayor tendencia a la positividad, podríamos suponer que la motivación integradora es más fuerte en el caso del español que en el de otras lenguas.

Finalmente, también nos parece interesante el análisis de Romero Lesmes (2015) que estudia la promoción de la lengua española en el exterior y la compara con la de otros idiomas. De este análisis se desprenden



algunas conclusiones interesantes como el hecho de que la financiación para la promoción del español sea menor que la de muchas otras lenguas. Para mejorar la promoción del español, se recomienda buscar alianzas público-privadas, mejorar la cooperación con los países hispanoamericanos y evitar que la promoción de la lengua se ligue a un planteamiento de marca-país que, si bien podría tener beneficios económicos a corto plazo, hace que no se reconozca el valor intrínseco que el valor de la lengua podría tener para los intereses de España en el largo plazo.

## 3.5. Desarrollando los constructos de nuestra investigación

En los apartados 3.1, 3.2 y 3.3 hemos descrito tres paradigmas que pueden ser utilizados para modelar la motivación asociada al estudio de una L2. Todos presentan una teoría completa y se han usado como modelo para diversas investigaciones en contextos geográficos múltiples. No obstante, para los propósitos de esta tesis doctoral es especialmente útil el paradigma cíclico y procesual (3.1) ya que:

- Al establecer las diferentes fases del proceso motivacional y presentar un apartado exclusivo para la fase pre-accional, establece claramente cuáles son las variables que influyen a la motivación de elección. Este enfoque es especialmente adecuado para centrarse en el estudio de las razones que llevan a los aprendientes a comenzar a aprender una lengua concreta.
- Es el paradigma más moderno, lo que hace que haya podido integrar mejor el resto de investigaciones más antiguas sobre motivación. Así, el paradigma cíclico y procesual incluye aspectos propios de la TAD (3.2) y el modelo socio-educativo (3.3) en mayor medida de lo que ocurre en el sentido contrario.

El modelo de Dörnyei y Ottó (1998) es el más popular de los asociados al paradigma cíclico y procesual, por lo que es adecuado tomar como los factores motivacionales asociados a la fase pre-accional de este modelo como base para nuestra investigación. No obstante, son varias las razones por las que es importante que se ajuste este modelo y se sometan sus constructos y variables a un proceso de adaptación.

En primer lugar, es necesario adaptar el modelo a la sociedad estonia y norte-europea. La lingüística, y por tanto el estudio del aprendizaje de una lengua y su motivación asociada, son ciencias que se encuentran a medio camino entre las humanidades y las ciencias sociales. Por ello la motivación de elección se ve afectada por las particularidades de la sociedad. El modelo de Dörnyei y Ottó (1998) ha sido usado con éxito para describir la motivación en diferentes contextos culturales, pero en el momento de escribir estas líneas no existen razones para creer que se haya usado dicho modelo para describir la motivación de aprendientes estonios.

En segundo lugar, una adaptación facilitaría la investigación. El modelo de Dörnyei y Ottó (1998) es un modelo para la motivación asociada al aprendizaje de una lengua en todas las etapas del proceso de aprendizaje. Nuestra investigación se centra exclusivamente en la fase pre-accional, y sus objetivos se beneficiarían de una simplificación de los constructos y variables.

Finalmente, si bien el modelo que sirve de punto de partida incluye aspectos propios de otros modelos, una

adaptación permitiría dar más relevancia a autores que investigan desde un contexto español (Madrid, 2002) y a la propia experiencia y observaciones del autor de estas tesis en el contexto estonio y norteeuropeo, que coincidente con el contexto de estudio del presente trabajo.

Con el fin de realizar esta adaptación de la mejor manera posible es necesaria una investigación accesoria que permita un análisis preliminar sin requerir recursos excesivos.

### 3.5.1 El enfoque narrativo

Para realizar una investigación accesoria que permita una óptima adaptación del modelo de Dörnyei y Ottó (1998) a las necesidades del presente trabajo no es solo necesaria una metodología que consuma pocos recursos, sino que también es imperativo recabar los datos sin el corsé y las limitaciones impuestas por un modelo, constructos o variables preconcebidas que impida a cierta información aflorar. La idea subyacente es evitar que, si un cuestionario no está diseñado para medir una variable concreta, esta variable pasará desapercibida a pesar de ser relevante. En contraposición al cuestionario, la entrevista resulta una herramienta mucho más flexible y adaptable, pero demanda una cantidad de recursos excesivos. La aplicación de un enfoque narrativo es una solución eficaz ya que permite obtener información de manera flexible sin exigir recursos excesivos.

El enfoque narrativo es un marco metodológico que parte de la base de que los humanos damos sentido al mundo que nos rodea mediante narraciones que interpretan y explican los eventos que nos acontecen. El léxico y las estructuras que un sujeto utiliza al narrar las historias de sus percepciones y experiencias no son casuales, sino que son significativos a la hora de definir el posicionamiento social y cultural de dicha persona.

El discurso se concibe en el enfoque narrativo como un sistema de representación, es decir, aunque la existencia de los hechos y las acciones es innegable, estos solamente adquieren significado cuando se integran en un discurso (Foucault, 1991). Por tanto, es el discurso y no las cosas lo que verdaderamente crean significado ya que es en él donde pueden observarse relaciones, atribuciones y sistemas de valores. Si bien el discurso es algo abstracto propio de un sujeto, lugar y tiempo particular, la narrativa expresa y da vida al discurso convirtiéndolo en algo concreto y analizable.

Al construir narraciones, el sujeto intenta construir unificar y dar coherencia al texto. Derrida (1978) usa la deconstrucción como un medio para subrayar las debilidades vitales en una narración, promoviendo la inestabilidad y fracturando la unidad que esta intenta representar. Aunque el texto de una narrativa puede parecer unificado, es posible cuestionar y criticar las conclusiones que emanan de este. El uso de la deconstrucción es más útil al aplicarse en diversas iteraciones, es decir, cuando se expone una fractura en una narración un nuevo texto narrativo emerge, siendo este también susceptible de ser deconstruido.

El enfoque narrativo se ha aplicado principalmente en el ámbito de la terapia psicológica y el asesoramiento, aunque también puede ser útil en la investigación de procesos de aprendizaje. Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) ofrecen un interesante resumen de la aplicación de este enfoque a la investigación en educación, destacando el valor del enfoque narrativo para ofrecer una perspectiva

diferente al conocimiento tradicional y dar cabida en la investigación al dinamismo del sujeto y sus dimensiones afectivas y emocionales. De esta manera, el enfoque narrativo altera algunos supuestos de la investigación y da visibilidad a aspectos de importancia en la investigación educativa como lo subjetivo, lo personal y lo local, que con frecuencia pasan desapercibidos en los métodos de investigación tradicionales. Sikes y Gale (2006) destacan también el valor del enfoque narrativo en educación para hacer la investigación más natural y socialmente asequible e interesante. En la investigación de procesos de aprendizaje el uso del enfoque narrativo ha consistido tradicionalmente en analizar narraciones y biografías de profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje, pero Sikes y Gale defienden además la posibilidad de presentar el propio proceso de investigación como una narración lo que ayudaría a despertar interés y hacerla más asequible. Desde un contexto español, Ruiz Cecilia y Pérez Valverde (2014) se valen del enfoque narrativo para estudiar la identidad docente, mientras que Medrano et al. (2004) usan este enfoque para indagar sobre los ámbitos de desarrollo personal y social de un grupo de adultos.

### 3.5.2 Una investigación previa para matizar constructos

La investigación accesoria para optimizar la adaptación del modelo de Dörnyei y Ottó (1998) a las necesidades de la presente tesis se vale del enfoque narrativo. Se usa una muestra seleccionada por conveniencia de 56 aprendientes, 28 de español y 28 de inglés, todos matriculados en cursos de nivel intermedio en la Universidad de Tartu. Se pidió a los aprendientes de español componer una narración para responder a la pregunta “¿Por qué decidiste empezar a aprender español?”, mientras que los aprendientes de inglés componían narraciones para responder a una pregunta de significado equivalente “Why did you decide to begin learning English”. Las preguntas se diseñaron con el fin de dirigir a los estudiantes hacia su motivación de elección y no hacia su motivación ejecutiva.

Las narraciones se escribieron en español y en inglés y se trataron como un ejercicio de clase en el marco del curso en el que los estudiantes estaban matriculados. Todas las narraciones en inglés pertenecían al mismo curso, mientras que las narraciones en español procedían de dos cursos diferentes. Para evitar que la relación entre el profesor y los aprendientes influenciara las narraciones, los textos se obtuvieron durante las primeras dos semanas del curso. Los detalles de cómo las narraciones fueron usadas en clase se desconocen, pero se pidió a los profesores respetar la intimidad de los aprendientes para que estos pudieran expresarse libremente.

Los fragmentos de texto que en las narraciones daban información sobre la motivación de elección fueron subrayados, descartando aquellos que contenían información sobre la motivación asociada a otras fases del proceso. “Aprendo inglés porque mis compañeros son simpáticos y lo paso bien con ellos” es un ejemplo de información descartada que no pertenece a la motivación de elección, ya que, para haber conocido a sus compañeros, el aprendiente debe haberse matriculado antes en un curso y haber comenzado la fase accional. Cada fragmento de texto fue entonces asociado a uno de los factores motivaciones que Dörnyei (2001a) asocia a la fase pre-accional de su modelo (Dörnyei y Ottó, 1998). Para ayudarnos en esta tarea creamos un documento (“Motivos reflejados en las narraciones”, apéndice 10.2), que recoge de manera simple y concisa los motivos que cada aprendiente presenta en su narración. Se prestó especial atención a las dificultades surgidas en el proceso de asociar los fragmentos de texto a los factores motivacionales que Dörnyei (2001a) asocia a la fase pre-accional, con vistas a la adaptación del modelo a la presente investigación.

En primer lugar, destacamos de entre estas dificultades el conflicto que surge al poder asociar algunos fragmentos a múltiples factores. Tal es el caso de “percepción del control sobre el comportamiento” o “grado de autodeterminación/tipo de regulación” (Dörnyei, 2001a, p. 96 y p. 93), “expectativas de éxito” o “necesidad de éxito”, “percepción de la relevancia del objetivo” o “creencias sobre el valor de dominar la

L2”, “disponibilidad de oportunidades y opciones” o “oportunidad única”, etc. La asociación parece poder hacerse indistintamente a cualquier de estos factores. Por otro lado, no se aprecia en las narraciones una distinción clara entre las diferentes sub-fases de la fase pre-accional. Por ello y puesto que la Teoría de Control de la Acción (Heckhausen y Kuhl, 1985) no sugiere que los factores motivacionales puedan asociarse a una de las sub-fases dentro de la fase pre-accional, sino que estos pueden asociarse unívocamente bien a la fase pre-accional o la accional, de cara a nuestra investigación el modelo puede simplificarse prescindiendo de las diferentes sub-fases dentro de la fase pre-accional y asociando factores motivacionales relacionados en un mismo constructo. Esto permitiría asociar factores como “percepción del control sobre el comportamiento” a “grado de autodeterminación/tipo de regulación” o “percepción de la relevancia del objetivo” a “creencias sobre el valor de dominar la L2”.

En segundo lugar, existen dificultades al asociar ciertos fragmentos al factor “actitudes sobre la L2/ Integrabilidad” (Dörnyei, 2001a, p. 93). Aunque fragmentos como “Me gusta la gente de España y América porque son muy simpáticos” hacen referencia a la comunidad de habla de la L2, otros parecen mostrar un deseo de integración hacia una comunidad diferente de la de la L2, una comunidad internacional, global o universal. Tal es el caso de los siguientes fragmentos:

*“English, to me, is so much more than just a language. It is a natural way of communication, self-expression, seeing and taking in the world. It is perhaps strange if I were to say that English feels more like a mother tongue to me than Estonian does, but that is how I have always felt about it”*

*“I found it very easy to express myself in English. [...] it is way easier to express oneself in English than it is in Estonian. [...] English has a sort of simplicity that is very hard to disturb”.*

Por ello podría ser necesario reconsiderar el constructo de integrabilidad para incluir el deseo de integrarse con una comunidad global o internacional, y así reconocer el creciente uso de lenguas como el inglés o el español en contextos de lingua franca en los que la comunicación no tiene lugar entre nativos sino entre miembros de una élite social.

En tercer lugar, existen también dificultades en lo que respecta a algunos motivos relacionados con los “beneficios instrumentales” (Dörnyei, 2001a, p. 93). Las narraciones muestran que las orientaciones de viajar y vivir en el país podrían estar relacionadas tanto con motivos integradores como con un valor instrumental. Estrictamente hablando aprender una lengua para vivir o viajar en un país es un motivo instrumental, pero el contexto de muchos fragmentos da a entender que el deseo de vivir o viajar en un

país se debe o está relacionado con un deseo de integración con la comunidad de habla de la L2. Esto se observa en fragmentos como los siguientes:

“Hace dos años estuve de vacaciones en Andalucía y conocí a gente súper simpática e hice muchos amigos [...] por eso quiero mejorar mi español, para poder vivir en España o pasar más tiempo allí”

“Me encanta el tiempo, la cultura y la vida [en España]. Algún día quiero volver”

No obstante, el deseo de viajar parece en otros fragmentos más relacionado con los motivos instrumentales que con los integradores:

“En invierno me gusta ir a países donde hace más calor. Empecé a estudiar español para poder entenderme en los restaurantes y en el hotel”.

De forma similar a lo que ocurre con la integrabilidad, en algunos casos la utilidad de una lengua para vivir o viajar en el extranjero no se limita a los países donde esta lengua se habla, sino que se aprecian usos de lingua franca o el aprendizaje de una lengua se justifica para viajar por el mundo en su totalidad. Por otro lado, no supuso dificultades asociar a los “beneficios instrumentales” los fragmentos de texto relacionados con el acceso a la información (ver cine, ver series de televisión, leer, usar Internet, mejorar la formación en cierto ámbito) y la vida laboral. No obstante, con frecuencia resulto difícil distinguir entre la vida académica y la vida profesional de los aprendientes.

En cuarto lugar, no supuso un problema asociar los fragmentos de texto relacionados con la motivación intrínseca, pero el modelo de Dörnyei y Ottó (1998) desarrolla poco este factor que resulta recurrente en las narraciones. Son muy frecuentes pasajes que describen la apreciación de la belleza inherente a la L2 o el logro resultante de aprender una nueva lengua, tales como:

“En aquel momento era muy joven y mis decisiones no estaban motivadas por razones prácticas. Estudiar una lengua [español] parecía divertido y lo hice buscando aventura”

El constructo de motivación intrínseca está poco desarrollado en el modelo de Dörnyei y Ottó (1998) y los pasajes que en las narraciones se asocian a este constructo sugieren que podría ser interesante expandirlo con las aportaciones de Vallerand (1997) basadas en la Teoría de la Autodeterminación, incluyendo la distinción entre conocimiento, logro y estimulación.



Finalmente, y una vez superadas las dificultades descritas, todos los fragmentos de texto que en las narraciones se asocian a la motivación de elección pudieron clasificarse bajo alguno de los motivos que Dörnyei (2001a) describe para esta fase en su modelo. Esto sugiere que el contexto cultural estonio no supone una excepción y este modelo también puede usarse para describir la motivación de elección en la sociedad estonia.

### 3.5.3 Una propuesta de modelo motivacional para la fase pre-accional

Como se expuso anteriormente en la introducción a 3.5, es necesario adaptar los factores motivacionales asociados a la fase pre-accional en el modelo de Dörnyei y Ottó (1998) a nuestra investigación. Prestando atención a los resultados de la investigación accesoria (véase 3.5.2), el conjunto de este marco teórico (ver 3) y nuestra propia experiencia e intuición proponemos una agrupación de los factores que afectan a la motivación de elección bajo los siguientes constructos:

En primer lugar, destacamos la *integrabilidad*, que refleja el interés del aprendiente de interactuar con otros grupos lingüísticos para integrarse en la comunidad. La integrabilidad engloba creencias y actitudes relacionadas con la comunidad de habla de la L2 y la percepción de su cultura. Debido al proceso de globalización en el que nos vemos inmersos y al hecho de que las personas dominan cada vez más lenguas y no siempre las usan para comunicarse con hablantes nativos, distinguimos dos subconstructos, la integrabilidad asociada a la L2 y la integrabilidad global. Así, la integrabilidad asociada a la L2 refleja el deseo del aprendiente de interactuar con la comunidad de habla de la L2, mientras que la integrabilidad global refleja el deseo de interactuar con la sociedad global, incluyendo comunidades no asociadas en un principio a la L2. En la integrabilidad destacamos la importancia de las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2, así como el deseo de vivir en esta comunidad.

En segundo lugar, proponemos el *valor instrumental* de la lengua que incluye todas las orientaciones instrumentales y que refleja la utilidad de la lengua como instrumento para poder conseguir algo. Este constructo engloba las orientaciones de viajar, trabajar y estudiar, y el acceso a la información bien con fines laborales o académicos, bien con fines de esparcimiento como es el caso del cine y la literatura.

En tercer lugar, destacamos la *intrinsicidad*, que engloba todas las causas que pueden llevar a un individuo a estudiar una lengua por motivos provenientes exclusivamente de su interior. Siguiendo la propuesta de Vallerand et. al., 1992 y Vallerand (1997) para la aplicación de la TAD al aprendizaje de una L2, la intrinsicidad puede clasificarse en tres categorías: la motivación asociada a explorar nuevas ideas y desarrollar conocimiento, las sensaciones que surgen al intentar dominar una tarea o conseguir un objetivo

y el resto de sensaciones estimuladores que surgen al realizar una tarea, como la apreciación de la belleza estética, la diversión o la emoción. Estas tres categorías pueden resumirse en conocimiento, logro y estimulación.

Nuestro cuarto constructo es el de las *expectativas de éxito*, es decir, la percepción de la facilidad con la que el aprendiente piensa poder aprender la L2. En este constructo destacamos la importancia de la percepción de sus competencias que tiene el aprendiente, la dificultad que este otorga a aprender la L2 y el apoyo que espera durante el proceso.

El quinto y probablemente el más novedoso de los constructos que proponemos es la *oferta lingüística*. La oferta engloba la disponibilidad de oportunidades y opciones para estudiar una L2 y refleja la visión mercantil de la sociedad en el que el hecho de que un bien o servicio exista es motivo suficiente para consumirlo. Este constructo refleja el caso aquellos aprendientes que deciden estudiar una lengua por el simple hecho de que existe una amplia disponibilidad de horarios o los cursos que se adaptan a sus necesidades horarias o geográficas. De cara a la oferta destacamos la importancia de la existencia de cursos y materiales de aprendizaje adecuados.

El último de los constructos de nuestro modelo es el que llamaremos *entorno social*, que está relacionado con la influencia que ejercen las personas en la órbita del aprendiente a la hora de tomar la decisión de comenzar a estudiar una L2.

## 4. Diseño de la investigación

Este capítulo está dedicado al diseño de la investigación de esta tesis doctoral. En él se exponen los objetivos de la investigación, las variables usadas y las herramientas y técnicas para la recogida y el análisis de datos.

### 4.1 Cuestiones generales y objetivos específicos

La presente investigación tiene un propósito mayoritariamente descriptivo y visa a describir la motivación de elección para empezar a aprender español, inglés y otras lenguas en Europa del norte mediante el análisis de la realidad estonia. Para ello se analiza la motivación de elección de adultos que han decidido aprender español y se comparará con la de aprendientes de inglés, alemán y francés. A continuación, se detallan los objetivos de esta investigación diferenciando entre las hipótesis formuladas (H) y las preguntas de investigación (P).

Partimos de la concepción compartida con otros autores de que el término motivación funciona como un paraguas bajo el que existen diferentes constructos y variables que en ocasiones tienen poco o nada que ver entre sí (H1). Por tanto, nuestra primera hipótesis de investigación afirma que esto es también aplicable a la motivación de elección, y busca estudiar la fiabilidad como constructo de este tipo de motivación.

Partimos también de la hipótesis de que la motivación de elección no es similar para todas las lenguas (H2), es decir, que además del tradicional nivel del aprendiente en la motivación de elección, también existen una serie de factores que son inherentes a la lengua y son compartidos por todos los aprendientes que deciden comenzar a estudiar esa lengua. De esta manera, esperamos que algunos de los motivos para comenzar el estudio presenten diferencias claras en las distintas lenguas.

Puesto que en H2 suponemos que la distribución de las variables de la motivación de elección no será igual en diferentes lenguas, queremos establecer las variables más importantes de la motivación de elección, tanto en general (P1), como para cada una de las lenguas estudiadas (P2) e identificar qué variables se asocian al nivel de la lengua (véase 3.1.4) y cuáles al nivel del aprendiente (P3), o lo que es lo mismo, que variables motivacionales dependen de la persona que aprende la lengua y cuáles de la lengua aprendida. Como nuestra investigación presta un interés particular al español, queremos saber cómo se diferencia la distribución de las variables del español de la de las otras lenguas (P4).

Nos parece también importante investigar las diferencias en la motivación de elección en función de las del marco de aprendizaje. Queremos (P5) establecer las diferencias en la distribución de variables entre los estudiantes de un programa reglado (como alumnos de filología española o inglesa) y los que estudian en programas no reglados (p. ej. en una escuela de idiomas).

En lo que respecta variables concretas, algunos autores sostienen que la integrabilidad solo presenta una influencia considerable en la motivación en contextos multiculturales, donde la lengua de estudio está presente en la cultura. Para las L2 estudiadas, en Estonia no existe un contexto multicultural a pesar de lo cual pensamos que la influencia de la integrabilidad en la motivación será considerable como consecuencia de los avances del proceso de globalización. Pensamos por tanto que la integrabilidad también supone una influencia importante en la motivación de elección en contextos sin una multiculturalidad obvia (H3).

Para ir más allá de una evaluación meramente descriptiva de la motivación y poder clasificarla sistemáticamente nos proponemos (P6) ubicar las variables motivacionales en el continuo controlado-autodeterminado estableciendo su relación con la motivación intrínseca. Esperamos que exista una relación de proporcionalidad directa entre la integrabilidad y la intrinsicidad (H4). También pensamos que tanto la orientación de vivir como de viajar en una zona donde se hable la L2 predicen mejor la integrabilidad que el valor instrumental (H5) y que viajar a una zona donde se hable la L2 goza de mayor grado de autodeterminación que el resto de las variables que mide el valor instrumental (H6).

Finalmente, atendiendo a un contexto de globalización de las identidades, queremos discernir si la motivación asociada a la integrabilidad se debe a razones relacionadas con una comunidad de habla concreta o con la percepción de la lengua como global. Para ello, analizaremos la relación entre las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 y las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (P7), así como la relación entre la orientación relacionada con viajar a un país donde se hable la L2 y la utilidad de la lengua para viajar al extranjero en general (P8), pues según H5 el deseo de viajar podría ser predictor de la integrabilidad. Además, queremos establecer el peso de España en comparación con los diferentes países americanos en la integrabilidad hacia el español, para lo que estudiaremos a qué países se asocia la integrabilidad del español (P12). Puesto que el contexto de globalización que vivimos viene inevitablemente asociado a un libre mercado y a una extensa oferta de bienes y servicios, nos interesa si la existencia de una oferta de cursos y materiales también podría motivar al estudiante para elegir aprender una lengua (H7).

## 4.1.1 Esquema-resumen de hipótesis y preguntas de investigación

Tabla 4.1: Hipótesis y preguntas de investigación

Hipótesis	Preguntas de investigación
H1: En la motivación de elección existen diferentes variables que en ocasiones tienen poco o nada que ver entre sí.	P1: ¿Cuáles son las variables más y menos importantes de la motivación de elección en general?
H2: La motivación de elección no es similar para todas las lenguas segundas	P2: ¿Cuáles son las variables más y menos importantes de la motivación de elección para cada una de las lenguas estudiadas?
H3: La integrabilidad también supone una influencia importante en la motivación de elección en contextos sin una multiculturalidad obvia	P3: ¿Qué variables de la motivación de elección están asociadas al nivel de la lengua y cuáles al nivel del aprendiente?
H4: Existe una relación de proporcionalidad directa entre la integrabilidad y la intrinsicidad.	P4: ¿Cómo se diferencia la distribución de variables del español de la de las otras lenguas?
H5: Las variables vivir en L2 y viajar en L2 predicen la integrabilidad hacia la L2 mejor que el valor instrumental.	P5: ¿Cuáles son las diferencias en la motivación de elección entre los estudiantes de un programa reglado y los de uno no reglado?
H6: La variable viajar en un país donde se hable la L2 es más autodeterminada que el resto de las variables instrumentales.	P6: ¿Cómo se ubican las variables de la motivación de elección en el continuo controlado-autodeterminado?
H7: La existencia de oferta lingüística también genera motivación de elección para una lengua.	P7: ¿Cómo se relacionan las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 con las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo?
	P8: ¿Cómo se relaciona la orientación relacionada con viajar a un país donde se hable la L2 con la de viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local?
	P9: ¿A qué países se asocia la integrabilidad del español?

## 4.2 Definición y delimitación de variables

Nuestra investigación se inscribe en un paradigma cíclico y procesual en el que la motivación para empezar a estudiar una lengua corresponde con la motivación de elección asociada a la fase pre-accional (Dörnyei y Ottó, 1998). Este modelo ha sido adaptado a nuestra investigación (véase 3.5.3), fruto de lo cual se usan los constructos de integrabilidad, valor instrumental, intrinsicidad, expectativas de éxito, oferta lingüística y entorno social. En el apartado siguiente, 4.2.1, se ofrece un esquema-resumen de las variables motivacionales de la investigación, que se describen en detalle a continuación ordenadas en función del constructo al que se asocian.

*Integrabilidad.* Este constructo engloba el deseo de integrarse en una comunidad. Puesto que nuestra investigación se plantea prestando especial atención a una sociedad cada vez más globalizada, el constructo de integrabilidad engloba tanto aquellas comunidades locales asociadas a una L2 concreta, como la comunidad global de ciudadanos del mundo. La integrabilidad se mide con las siguientes variables:

- *Actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1)*, que mide el grado en el que las actitudes y creencias resultantes del contacto previo del aprendiente con la comunidad de la L2 o su cultura son positivas. Se asocia a la de integrabilidad L2, que mide el interés en relacionarse con la comunidad de la L2. Puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica unas actitudes y creencias más positivas.
- *Actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2)*, que funciona de manera similar a la variable anterior pero asociada a la integrabilidad global que mide el interés en relacionarse con la comunidad global y ser multilingüe. Puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica unas actitudes y creencias más positivas.
- *Vivir en L2 (v3)*, que controla la orientación relacionada con vivir en un país extranjero donde se habla la L2. Hemos decidido asociar esta variable a la integrabilidad y no al valor instrumental: H5 indicará si esta decisión ha sido correcta. Esta variable se asocia al sub-constructo de integrabilidad L2 y puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica un mayor deseo de vivir en un país donde se habla la L2.
- *Vivir-país (v4)*: Todas las L2 estudiadas en esta investigación se hablan en diferentes países por diferentes sub-comunidades. Esta variable cualitativa mide en qué país de entre los que se habla la L2 el aprendiente desea más vivir. Se asocia al sub-constructo de integrabilidad L2. Puede tomar como valor cualquier país

- *Vivir en el extranjero en general (v5)*, que funciona de manera similar a la variable Vivir en L2, pero asociada al sub-constructo de integrabilidad global. Por tanto, esta variable mide la orientación relacionada con vivir en un país extranjero en general, independientemente de si en dicho país se habla la L2 o no. Tal sería el caso, por ejemplo, de un aprendiz de inglés que aprende esta lengua para poder vivir en diferentes países en el mundo. Indirectamente, esta variable también mide la utilidad percibida de la L2 para ser usada como *lingua franca*. Puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica unas actitudes y creencias más positivas.

*Valor instrumental.* Este constructo incluye los aspectos relativos al valor de la lengua como instrumento para conseguir un fin. Está compuesto por las siguientes variables:

- *Trabajar (v6)*, que se asocia a la orientación de progresar en el mundo del trabajo, bien sea consiguiendo un nuevo trabajo o mejorando las condiciones en el trabajo existente. Nuestra investigación no diferencia entre lo laboral y lo académico, pues no solo esta diferenciación es compleja en adultos, sino que en la mayoría de los casos el fin último de una formación académica universitaria es iniciar una actividad profesional. V6 puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica una mayor relevancia de esta orientación.
- *Viajar en L2 (v7)*, que mide la orientación de viajar a un país donde se hable la L2. Esta variable se ha asociado tradicionalmente al valor instrumental, pero si H5 (véase 4.1) se confirma, sería más apropiado asociar esta variable a la integrabilidad. V7 también toma valores del 1 al 7, donde un 7 indica una mayor relevancia de esta orientación.
- *Viajar-país (v8)*: muchas de las principales lenguas estudiadas se hablan en diferentes países. Esta variable cualitativa mide a qué país de entre los que se habla la L2 el aprendiz desea más viajar. Puede tomar como valor cualquier país.
- *Viajar en el extranjero en general (v9)*, que funciona de manera similar a la variable Viajar en L2, pero asociada a la orientación relacionada con viajar en el extranjero en general, independientemente de si en el lugar se habla la L2 o no. Puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica una mayor relevancia de esta orientación.

- Acceso a la información: Este grupo de tres variables miden la utilidad de la L2 para acceder a la información.
  - *Cine* (v10), que engloba el acceso a obras cinematográficas y contenidos audiovisuales en versión original, es decir, en la L2. Puede tomar valores del 1 al 7, donde un 7 indica una mayor relevancia de esta orientación.
  - *Literatura* (v11): A su vez esta variable mide la motivación generada por el uso de la L2 como herramienta para acceder a la producción literaria de esta lengua. Toma valores del 1 al 7, donde un 7 indica una mayor relevancia de esta orientación.
  - *Internet* (v12): que se asocia al poder de la L2 para usar Internet para buscar información y comunicarse. También toma valores del 1 al 7 en función de la relevancia de la orientación.

*Intrinsicidad.* Este constructo engloba a las regulaciones más autodeterminadas con un locus de causalidad percibido como interno (véase 3.2) propias de la motivación intrínseca, es decir, aquellas orientaciones que implican un disfrute inherente a la actividad. Incluye las siguientes variables:

- *Conocimiento* (v13): que mide la orientación relacionada con explorar nuevas ideas y desarrollar conocimiento. Toma valores del 1 al 7 donde un 7 indica una mayor relevancia de la variable.
- *Logro* (v14): que abarca las sensaciones que surgen al intentar dominar una tarea o conseguir un objetivo. También toma valores del 1 al 7.
- *Estimulación* (v15): que hace referencia al resto de sensaciones estimuladoras que surgen al realizar una tarea, como la apreciación de la belleza estética, la diversión o la emoción. También toma valores del 1 al 7.

*Expectativas de éxito.* El constructo de expectativas de éxito incluye aquellos aspectos más relevantes para los aprendientes a la hora de anticipar el grado en el que estos esperan completar la tarea de aprendizaje de la lengua con éxito. Incluye las siguientes variables:

- *Percepción de la competencia* (v16): hace referencia a la sensación de tener una competencia o talento especialmente bueno para el aprendizaje de la L2 o de las lenguas en general. Engloba el



concepto de auto-confianza lingüística y las posibles atribuciones causales que el aprendiente pudiera hacer entre el proceso de aprendizaje esperado y sus propias capacidades. Toma valores del 1 al 7 donde un 7 indica una mayor percepción de la competencia.

- *Dificultad percibida* (v17): mide la dificultad que el aprendiente atribuye a la tarea de aprender la L2 en particular. Esta variable podría estar afectada por las estrategias de aprendizaje del aprendiente y su conocimiento sobre los diferentes campos del saber. Toma valores del 1 al 7 donde un 7 indica una menor dificultad percibida, es decir, un 7 indica que la lengua se percibe como muy fácil y un 1 indica que se percibe como muy difícil.
- *Apoyo esperado* (v18), que evalúa la cantidad de apoyo que el aprendiente espera recibir durante el proceso de aprendizaje a fin de conseguir completar este con éxito. Toma valores del 1 al 7 donde un 7 indica un mayor apoyo esperado.

*Oferta lingüística*. Este constructo se asocia a la oferta de posibilidades para el aprendizaje de la L2, y está compuesto por las siguientes variables:

- *Cursos* (v19), que mide la cantidad y calidad de la oferta de cursos para aprender la L2 tal y como la percibe el aprendiente. Toma valores del 1 al 7, indicando un 7 una mejor oferta.
- *Materiales* (v20), que a su vez mide la cantidad y calidad de los materiales de aprendizaje existentes en Estonia según el aprendiente. Toma valores del 1 al 7, indicando un 7 una mejor oferta.
- *Contacto previo* (v21): Esta variable cualitativa y de rango ilimitado consigue información adicional sobre posible el contacto previo que el aprendiente ha tenido con la L2 o cultura antes de decidir comenzar los estudios de esta lengua. Aunque el rango de v21 no está limitado, es de esperar que esta variable se instancie a una variedad de productos culturales como el cine, la música o los viajes.

*Entorno social*, constructo que se asocia a la influencia del entorno del aprendiente en su decisión de comenzar a estudiar una lengua. Está compuesto por:

- *Personas influyentes* (v22), que mide qué personas relevantes para el aprendiente son influyentes en su elección de comenzar a estudiar la L2. Esta variable puede tomar como valor un tipo de

relación que describa la relación entre el aprendiente y la persona relevante para él que más lo ha influenciado en su decisión, como, por ejemplo, “amigo”.

- *Influencia* (v23): que medirá la magnitud de la influencia de las personas cercanas al aprendiente. Toma valores del 1 al 7 donde un 7 indica una mayor influencia.

Además de las variables asociadas a la descripción de la motivación inicial, algunos de los objetivos de nuestra investigación hacen necesario recoger información sobre el contexto de aprendizaje. Para recoger esta información usamos las siguientes variables:

- *Sexo* (vA), variable binaria cualitativa que podrá tomar los valores masculino (0) o femenino (1).
- *Edad* (vB), cuantitativa y discreta que representa la edad del aprendiente.
- *Estudio anterior* (vC), variable binaria cualitativa que indica si el aprendiente ha estudiado con anterioridad la L2 o no. Se entiende que un aprendiente ha estudiado con anterioridad la L2 cuando ha tomado clases con anterioridad, bien sea de manera presencial o a través de Internet.
- *Tipo de enseñanza* (vD). También binaria y cualitativa esta variable podrá tomar los valores “reglado” o “no reglado”. Entendemos que un aprendiente desea matricularse en un curso reglado cuando este pertenece a un plan de estudio que conduce a una titulación universitaria (por ejemplo, filología española o inglesa). Cuando un curso de L2 se estudie en la universidad de manera optativa sin que este sea obligatorio para la consecución de la titulación, o se estudie fuera del marco de unos estudios universitarios, se considerará no reglado.
- *L2* (vE): Esta variable cualitativa distingue la lengua que es objeto de estudio y podrá instanciarse a cualquiera de las lenguas que se estudian, es decir, español, inglés, francés o alemán.

De entre todas las variables descritas con anterioridad, algunas como v21, v23, vA, vB o vC, no son estrictamente necesarias para los objetivos de esta investigación. No obstante, pueden ayudar en la descripción de la motivación de elección y, según sean los resultados obtenidos, pueden ser útiles para interpretarlos. Además, puesto que el conjunto de datos necesario para responder a los objetivos de este trabajo es rico y variado, recoger información que no es estrictamente necesaria mejora la flexibilidad y consistencia de los datos en su conjunto de cara a su reutilización en futuras investigaciones.

## 4.2.1 Esquema-resumen de variables

Tabla 4.2: Variables asociadas a la motivación de elección

### Integrabilidad

#### Integrabilidad L2

Actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1)

Vivir en L2 (v3)

Vivir-país (v4)

#### Integrabilidad global

Actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2)

Vivir en el extranjero en general (v5)

### Valor instrumental

Trabajar (v6)

Viajar en L2 (v7)

Viajar-país (v8)

Viajar en al extranjero en general (v9)

#### Acceso a la información

Cine (v10)

Literatura (v11)

Internet (v12)

### Intrinsicidad

Conocimiento (v13)

Logro (v14)

Estimulación (v15)

### Expectativas de éxito

Percepción de la competencia (v16)

Dificultad percibida (v17) (valores altos indican facilidad)

Apoyo esperado (v18)

### Oferta lingüística

Cursos (v19)

Materiales (v20)

Contacto previo (v21)

### Entorno social

Personas influyentes (v22)

Influencia (v23)

**Tabla 4.3: Variables asociadas a los aprendientes y al contexto de aprendizaje**

Sexo (vA)

Edad (vB)

Estudio anterior (vC)

Tipo de enseñanza (vD)

L2 (vE)

## 4.3 Herramientas y técnicas para la recogida de datos

Las técnicas para recoger datos en esta investigación son variadas y han evolucionado a medida que la misma ha avanzado. En una etapa inicial la investigación se vale de la observación. El autor de esta tesis ha trabajado cinco años en la universidad estonia y la observación y la investigación-acción han sido procesos integrados en la práctica docente. Ha sido precisamente esa observación la que ha mostrado la necesidad de una investigación más detallada y compleja. Igualmente, esta observación ha sido la que ha recomendado la adaptación del marco teórico (véase el apartado 3.5) a un contexto con marcadas diferencias a otros lugares donde este autor ha enseñado. Pero la observación no es suficiente para responder a las hipótesis y preguntas que se han planteado con anterioridad y se hacen necesarias herramientas que permitan una recogida de datos más sistemática y a mayor escala.

Para perfilar el marco teórico de la investigación se usa el enfoque narrativo (véase 3.5.1) aplicado a una investigación accesoria consistente en el análisis de las narraciones de aprendientes. El enfoque narrativo aplicado a las composiciones de los aprendientes permite ajustar el marco teórico al contexto, fines y enfoque de nuestra investigación.

Una vez definido el modelo motivacional de la investigación, se usa un cuestionario para recabar datos en función de las variables y constructos resumidos en 4.2.1. El cuestionario se distingue como la herramienta óptima pues, comparado con otras herramientas de recogida de datos como la entrevista, requiere un esfuerzo de aplicación relativamente pequeño por parte del investigador lo que permite el uso de muestras de mayor tamaño. El cuestionario podría tener la desventaja de dejar de exponer aquellos constructos relevantes para cuya medición no ha sido diseñado, pero evitar esta desventaja es precisamente una de las razones de la investigación accesoria descrita en el párrafo anterior. El diseño proceso para diseñar el cuestionario se describe en los apartados siguientes y puede encontrarse una copia de este en el apéndice 11.3.

### 4. 3. 1 Diseño general del cuestionario

Este apartado discute cuestiones generales sobre el diseño del cuestionario. La calidad de las escalas usadas en el cuestionario se discute en detalle en el apartado siguiente (4.3.2). Puede encontrarse una copia del cuestionario en el apéndice 11.3.

Para que el cuestionario pudiera ser respondido por los estudiantes de la Universidad de Tartu y aquellas personas que solicitan cursar estudios en esta institución, fue necesario cumplir las normas jurídicas y recomendaciones éticas de esta universidad para los trabajos de investigación y la recogida de datos. Como consecuencia de esto, se impuso que el cuestionario debía administrarse en papel, y no en formato electrónico, y no ser obligatorio.

El cuestionario se usa para medir todas las variables de la investigación salvo vD (tipo de enseñanza, es decir, estudios reglados o no reglados) y vE (L2 que estudia el aprendiente) que se instancian de manera automática en función del grupo de aprendientes al que se aplica el cuestionario. Así, cuando el cuestionario se aplica a sujetos que han solicitado cursar estudios de filología española, la variable vD se instancia a “reglada” y la variable vE a “español”, mientras que si se aplica a un grupo que aprende inglés en un curso general del instituto de idiomas vD se instancia a “no reglado” y vE a “inglés”. Esto es coherente con la manera en la que se aplica el cuestionario (véase 4.5 para la aplicación del cuestionario; véase 10.3 para una copia de este).

El cuestionario consta de un total de 36 ítems (ítems 1-33 y ítems A-C). Los ítems del 1 al 17 y del 19 al 30 se miden con una escala de tipo Likert. En estos ítems al aprendiente debe identificar su grado de acuerdo o desacuerdo con una afirmación. El uso de una escala de tipo Likert permite simplificar las respuestas usando la misma escala para la mayoría de los ítems y variables y así facilitar el posterior tratamiento y análisis de los datos. Chase Harrison (2007) recomienda gradar las escalas Likert con 7 o 5 valores tal que exista un punto medio o de referencia (el 4 o el 3). Nuestro cuestionario gradar las escalas Likert con 7 valores (del 1 al 7) siguiendo el ejemplo del cuestionario más usado para medir la motivación asociada a una L2, la Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación (Gardner, 1985).

No obstante, no todos los ítems se miden con escalas de tipo Likert. Los ítems iA, iB e iC que miden variables demográficas asociadas al estudiante se miden con preguntas de elección múltiple cualitativa. La variable iB usa los siguientes intervalos para medir la edad: [0-20], [21-24], [25-30], [30-45], [50 o más]. Se decide usar intervalos para mantener el anonimato de los aprendientes, dando menor rango a los intervalos en los que se espera encontrar mayor número de aprendientes. La definición del rango en el intervalo [0-20] ha sido problemática, pues, en principio, no deberían existir aprendientes en la universidad de Tartu con

menos de 18 años. En el caso de los estudios reglados 19 años suele ser la edad con la que se acaba la enseñanza secundaria y se comienza la universidad, y en el caso de los estudios no reglados se requiere mayoría de edad o consentimiento expreso para poder matricularse. No obstante, se define el intervalo de 0-20 y no 18-20 para ser totalmente inclusivos y anticiparse a la existencia de sujetos que, debido a un itinerario especial de estudios u otras circunstancias, tuvieran menos de 18 años y así pudieran causar problemas en la aplicación del cuestionario. Además de los ítems iA, iB e iC, los ítems i18, i31, i32 e i33 tampoco usan escalas de tipo Likert y se miden con preguntas de respuesta abierta. Esto se debe a la naturaleza de las variables a las que se asocian, para las que se espera unas repuestas más heterogéneas que no se han querido limitar para así permitir que el cuestionario goce de mayor flexibilidad.

En algunos casos una variable se mide con un solo ítem, mientras que otros la medición se realiza mediante varios. Según las recomendaciones de Harrison (2007), es deseable que un cuestionario sea breve. Esto permite conseguir el mayor número de respuestas posible y evita que resulte monótono o aburrido, lo que mejora la honestidad en las respuestas y aumenta la fiabilidad. Un mayor número de ítems por variable mejora la fiabilidad, pero también hace crecer el tiempo necesario para la respuesta. Nuestro cuestionario busca un compromiso entre el número de ítems y un corto tiempo de respuesta, usando un mayor número de ítems para medir aquellas variables que se consideran más importantes.

También se presta atención al orden de los ítems, ya que la lectura y respuesta de un ítem puede influenciar la manera en la que se responden los siguientes. Par evitar la monotonía y los automatismos en las respuestas, no siempre se agrupan los ítems en función del constructo o la variable a los que se asocian. Por esta misma razón las afirmaciones de los diferentes ítems se formulan tanto en clave positiva como en clave negativa. Se toma la decisión de redactar en clave negativa algunos ítems, incluso cuando esto dificulta el posterior tratamiento de datos al requerir una inversión de las respuestas a los ítems para que se puedan comparar con el resto, redactado en clave positiva.

Además de los ítems, el cuestionario incluye una breve introducción a la investigación y expresa agradecimiento a los sujetos por su colaboración en un registro informal. Cabe recordar que responder el cuestionario no es obligatorio y un trato adecuado y un agradecimiento, además de ser cortesía elemental, puede ayudar a conseguir la complicidad de los sujetos y mejorar el índice de respuestas y de implicación.

### 4.3.2 Calidad de las escalas usadas en el cuestionario

El siguiente apartado discute la calidad de las escalas usadas en el cuestionario. Para ello se discuten las escalas en términos de validez de constructo, fiabilidad y viabilidad, y se describe el proceso de pilotaje al que se somete el cuestionario y los cambios realizados tras este.

En primer lugar, la validez de constructo viene garantizada por el conjunto del marco teórico de esta tesis. El marco teórico se ha dedicado a discutir la motivación para aprender una lengua segunda y descomponerla en constructos. Los constructos y variables motivacionales que mide nuestro cuestionario han sido en la mayoría de los casos empleados de manera satisfactoria en investigaciones anteriores para medir la motivación de elección y han evolucionado a lo largo de los años hasta consolidarse. Es cierto que el constructo de oferta lingüística en nuestra investigación así como la duplicidad de algunas variables a la hora de aplicarlas a una comunidad global o a la comunidad de la L2 (por ejemplo, “viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea una lengua local” y “viajar a un país donde se hable la L2”) han visto un uso limitado en publicaciones anteriores, pero no debemos olvidar que su empleo viene sugerido por nuestra investigación previa para matizar los constructos (véase 3.5.2), y que analizar la influencia de la globalización en la motivación es uno de los objetivos del presente trabajo (por ejemplo, P7 y P8 en 4.1). En los casos en los que el uso de un constructo o variables resulta novedoso respecto a las investigaciones previas, se ha prestado especial atención a discutir las ventajas y desventajas de esta construcción con el director de esta tesis y colegas y expertos en la Universidad de Tartu y Estonia.

En segundo lugar y en lo que respecta a la fiabilidad, nuestro cuestionario se ha inspirado en otros que se han usado ampliamente demostrando tener un buen índice de fiabilidad. De esta manera, la mayoría de los ítems usados para medir la integrabilidad y el valor instrumental son una adaptación y traducción de ítems presentes en la Batería de Preguntas sobre Actitud y Motivación (Gardner, 1985). Según el estudio técnico de Gardner, Smythe y Smythe (1985), las escalas de este cuestionario han mostrado una consistencia interna media de  $\alpha=0.89$ . Un meta-análisis de Gardner, Tremblay, and Masgoret (1997, p.125) precisa la fiabilidad de la escala de integrabilidad en  $\alpha=0.90$  y la de la escala de orientación instrumental en  $\alpha=0.57$ . Aunque la fiabilidad asociada a la orientación instrumental podría ser mejorable, esta sigue siendo la escala más fiable de entre las consolidadas. Los ítems asociados a la escala de intrinsicidad se han adaptado de Vallerand et. al. (1992), Noels, Pelletier y Vallerand (2000) y Noels (2001), ya que estos autores comparten la subdivisión de la escala en conocimiento, logro y estimulación. Los datos de la investigación de Vallerand et. al. (1992) muestran una buena fiabilidad, con valores de  $\alpha$  que oscilan entre 0.79 y 0.90. Debido a que los constructos de expectativas de éxito, oferta lingüística y entorno social han sido menos investigados en el campo de las lenguas segundas, no se han encontrado escalas consolidadas y con resultados de fiabilidad publicados para medir estos constructos. No obstante, han servido de inspiración las escalas de Madrid



(1999, pp. 83-103). Para el diseño de estas escalas se han discutido los ítems con el director de esta tesis y colegas y de la Universidad de Tartu y Estonia. También para buscar una buena fiabilidad se han usado en la medida de lo posible escalas sumativas, es decir, que usan varios ítems para medir una misma variable y se ha prestado atención a redactar los ítems del cuestionario tanto en clave positiva como negativa. La fiabilidad de nuestro cuestionario se discute en la sección de resultados en 5.8.3.

A pesar de las ventajas para la fiabilidad de usar múltiples ítems para medir la misma variable, se ha intentado no abusar de esta técnica para no dañar la viabilidad. Las limitaciones inherentes a la investigación hacen importante no mermar la viabilidad. Entre estas limitaciones destacamos tener que trabajar con diferentes versiones y traducciones del cuestionario al incluir en la población aprendientes de diferentes lenguas. El uso de una única versión del cuestionario para toda la muestra (aprendientes de español, inglés, alemán y francés) hubiera necesitado una redacción demasiado tediosa o un nivel de abstracción demasiado elevado, lo que hubiera empeorado la viabilidad. Así, la versión original del cuestionario se redacta en inglés para los aprendientes de español. Posteriormente se traduce al estonio con la ayuda de un traductor cualificado con el cual se mantiene la comunicación durante el proceso de traducción a fin de mejorar la calidad. Si bien el cuestionario podría haberse redactado directamente en estonio, la ayuda de profesionales de la lengua estonia garantiza una mejor calidad en el texto final. Se descartó redactar el cuestionario inicialmente en español, pues hubiera sido más difícil obtener una traducción de calidad al estonio y el intercambio de información con el comité jurídico y ético de la Universidad de Tartu, cuya aprobación era necesaria en la versión final del cuestionario, se hubiera visto dificultada. Una versión electrónica del cuestionario que hubiera presentado mejor viabilidad quedó descartada por los requisitos legales impuestos por el contexto de aplicación que impuso una versión impresa.

Finalmente, y una vez lista la versión estonia del cuestionario para aprendientes de español se realiza un pilotaje con 5 sujetos, 3 aprendientes de español, uno de inglés y uno alemán. A pesar de que el cuestionario estaba diseñado para aprendientes de español, se pide a los dos aprendientes de otras lenguas que respondan el cuestionario sobre su motivación para aprender inglés o alemán. Durante el pilotaje no se dan más instrucciones que las indicadas en el cuestionario y se pide a los aprendientes que respondan mientras piensan en voz alta. Después de las respuestas, se discute con los sujetos la interpretación de los ítems y sus respuestas a estos. El tiempo medio necesitado para completar el cuestionario durante el pilotaje fue de 7 minutos y 13 segundos, con un tiempo máximo de 12 minutos y 37 segundos y un mínimo de 4 minutos y 12 segundos.

Tras el pilotaje se realizan cambios en la redacción de aquellos ítems que presentan problemas de comprensión. Una vez realizados, se crea una versión del cuestionario para cada una de las lenguas

estudiadas (español, inglés, francés y alemán), para lo que se adaptan exclusivamente los términos que hacían referencia a la lengua objeto de aprendizaje. Por ejemplo, el fragmento *“hispaania keele rääkijad”* (“hablantes de español”) fue adaptado a “hablantes de inglés”, “hablantes de francés”, etc. Salvo en estos términos, las diferentes versiones del cuestionario son idénticas. Finalmente, se sometió a cada una de las versiones del cuestionario a una lectura experta, tras la cual todos los cambios fueron ortográficos o tipográficos, no hubo más cambios en la redacción de los ítems.

### 4.3.3 Ítems del cuestionario y variables a los que se asocian

A continuación, se enumeran las diferentes variables y los ítems del cuestionario que se usan para medirlas. Puede encontrarse una copia del cuestionario en cada una de sus versiones en el apéndice 11.3. Las preguntas de la 1 a la 33 corresponden por orden con los ítems i1-i33. A su vez, las preguntas A, B y C del cuestionario corresponden con iA, iB e iC.

#### Actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1)

- i1. Spanish speakers are very sociable, warm-hearted and creative people
- i2. I love Spanish culture and I'd like to be a little Spanish myself
- i3. I would like to make friends with Spanish native speakers

#### Actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2)

- i4. I love a globalized society and the possibilities it offers
- i5. I tend to get on better with people who can speak several languages
- i6. I would rather be a citizen from a single country than a world citizen

#### Vivir en L2 (v3)

- i27. Someday I would like to live in a Spanish speaking country

#### Vivir-país (v4)

- i32. In which Spanish speaking country would you like to live the most? (Choose only one)

#### Vivir en el extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local (v5)

- i30. I study Spanish to live anywhere in the world

#### Trabajar (v6)

- i8. Spanish could help me find a better paying job
- i28. I study Spanish for my professional career

#### Viajar en L2 (v7)

- i7. I would like to travel in a Spanish speaking country

#### Viajar-país (v8)

- i31. To which Spanish speaking country would you like to travel the most? (Choose only one)

#### Viajar en al extranjero en general (v9)

- i9. Spanish is useful to travel around the world

#### Cine (v10)

- i19. I study Spanish because I would like to watch films in original version

#### Literatura (v11)

- i20. I study Spanish because I would like to read literature in Spanish

#### Internet (v12)

- i24. I study Spanish to use the internet to find information and communicate

#### Conocimiento (v13)

- i23. I study Spanish for the feeling of satisfaction I get when I discover new things
- i26. I study Spanish because I enjoy acquiring knowledge about how things work in Spanish speaking countries

#### Logro (v14)

- i21. I study Spanish for the pleasure I experience when I see my language skills become better and better.
- i29. I study Spanish for the enjoyment I experience when I prove myself I can manage something difficult

#### Estimulación (v15)

- i22. I study Spanish because learning languages and interacting with people is good fun
- i25. I study Spanish or the pleasure I get from listening and using the language. It is beautiful!

#### Percepción de la competencia (v16)

- i10. I have a special talent for foreign languages
- i13. When in school or previous education, I was better than the rest in language related courses

#### Dificultad percibida (v17)

- i11. It is easy to learn Spanish
- i16. Spanish is harder than the other languages

Apoyo esperado (v18)

- i14. I can get extra help and support in different ways, so I'll be successful at learning Spanish.

Cursos (v19)

- i12. In Estonia It is easy to find a Spanish course that suits my needs

Materiales (v20)

- i15. In Estonia It is easy to find materials to learn Spanish (books, dictionaries, exercises, etc.)

Contacto previo (v21)

- i33. If you had any contact with Spanish language or culture before you decided to study the language, which kind of contact was that? (ex. A trip to Spain, Spanish friends in Estonia, a film, etc.)

Influencia (v22)

- i17. My decision to learn Spanish was influenced by other people

Personas influyentes (v23)

- i18. Can you think of somebody who encouraged you to choose to learn Spanish? If so, please state your relation with the one person than influenced you the most. (Ex. father, friend, teacher, native speaker friend of family, etc.)

Sexo (vA)

- iA. Gender: Male  Female

Edad (vB)

- iB. Age: [0-20]  [21-24]  [25-30]  [30-45]  [50 or more]

Estudio anterior (vC)

- iC. Have you taken Spanish lessons before? (at school, language school, online, etc.) yes  no

## 4.4 Muestreo y muestra

La investigación usa dos procedimientos de muestreo diferentes, uno para los aprendientes que cursan estudios no reglados y otro para los que cursan estudios reglados.

En el caso de los estudios no reglados, se usa un muestro estratificado por conveniencia entre los aprendientes matriculados en cursos generales de español, inglés, francés y alemán de nivel A1, A2 y B1 en el Colegio de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Universidad de Tartu durante el semestre de otoño de 2015. En primer lugar, se seleccionaron por conveniencia dos grupos para cada lengua en función de la colaboración que el profesor a cargo del grupo estaba dispuesto a prestar. Una vez seleccionados los grupos, el cuestionario se distribuyó a todos los aprendientes matriculados en ellos. Se desconoce el número exacto de cuestionarios entregados, pero finalmente la muestra (cuestionarios completados) se compone de 34 aprendientes de español, 23 de inglés, 30 de alemán y 32 de francés.

En el caso de los estudios reglados no se entregó el cuestionario a aprendientes propiamente dichos, sino a sujetos que habían iniciado el proceso para empezar a aprender la lengua mostrando su intención y un plan de acción. Así, se dio el cuestionario a los estudiantes que solicitaron ingresar en los programas de grado de filología inglesa, filología alemana y filología romance (en sus variantes de español y francés) en la Universidad de Tartu en el año 2015, y que realizaron la prueba de acceso en estonio. El porcentaje de estudiantes que realiza las pruebas de acceso en la lengua objeto de estudio es poco significativo en general, e inexistente en filología española, por lo que no se usa esta parte de la población para obtener la muestra. El cuestionario se entregó a aproximadamente 150 sujetos que deseaban aprender inglés, 39 alemán, 41 español y 31 francés. En el caso del inglés se desconoce el número exacto de sujetos a los que fue entregado el cuestionario, pues los más de 300 solicitantes fueron divididos en diferentes aulas para realizar la prueba de acceso. Debido a la desproporción existente entre el inglés y las otras filologías, en el caso del inglés solo se entregó al cuestionario a los sujetos que realizaron la prueba en una de las aulas. En el caso de las otras lenguas, el número de entregas es exacto y corresponde a la totalidad de los sujetos que solicitaron el acceso. Es posible que algunos sujetos respondieran dos versiones diferentes del cuestionario al haber solicitado el acceso a múltiples filologías. No todos los cuestionarios entregados junto a la prueba de acceso se traducen en respuestas, pues la respuesta al cuestionario es opcional. Finalmente, la muestra en estudios reglados se compone de 60 aprendientes de inglés, 18 de alemán, 31 de español y 19 de francés

Tanto en el caso de los estudios reglados como en el de los no reglados se desechan aquellos cuestionarios que no responden a más de 8 ítems. Estos sujetos se descartan y no se incluyen en la muestra pues es

probable que alguien que responde a un número tan limitado de ítems no afronte el cuestionario con honestidad e interés. La muestra queda formada por un total de 247 estudiantes, cuya composición puede consultarse en 4.1.1

No existe en la obtención de la muestra ninguna herramienta que controle que está formada por sujetos de etnia estonia (véase 2.2 para una breve descripción de la población estonia). No obstante, al haberse obtenido la muestra de una universidad pública estonia a partir de sujetos capaces de hablar estonio, esta se considera suficientemente representativa de la cultura de la región.

## 4. 4. 1 Tabla resumen de la composición de la muestra

Tabla 4.4: Resumen de la composición de la muestra

	Español	Inglés	Alemán	Francés	Todas las lenguas
Estudios reglados	31 90% <sup>1</sup> 19,47 <sup>2</sup> 63% <sup>3</sup> 76% <sup>4</sup>	60 75% <sup>1</sup> 19,28 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup> 40% <sup>4</sup>	18 83% <sup>1</sup> 19,75 <sup>2</sup> 88% <sup>3</sup> 46% <sup>4</sup>	19 95% <sup>1</sup> 18,42 <sup>2</sup> 95% <sup>3</sup> 61% <sup>4</sup>	128 83% <sup>1</sup> 19,26 <sup>2</sup> 89% <sup>3</sup> 49% <sup>4</sup>
Estudios no reglados	34 84% <sup>1</sup> 23,24 <sup>2</sup> 18% <sup>3</sup>	23 91% <sup>1</sup> 27,91 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup>	30 57% <sup>1</sup> 20,97 <sup>2</sup> 39% <sup>3</sup>	32 77% <sup>1</sup> 25,53 <sup>2</sup> 89% <sup>3</sup>	119 77% <sup>1</sup> 24,21 <sup>2</sup> 58% <sup>3</sup>
Total	65 87% <sup>1</sup> 21,47 <sup>2</sup> 40% <sup>3</sup>	83 80% <sup>1</sup> 21,67 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup>	48 67% <sup>1</sup> 20,53 <sup>2</sup> 57% <sup>3</sup>	51 84% <sup>1</sup> 22,88 <sup>2</sup> 91% <sup>3</sup>	247 80% <sup>1</sup> 21,66 <sup>2</sup> 74% <sup>3</sup>

1: % de mujeres en la muestra.

2: Edad media de la muestra.

3: % de sujetos que han aprendido la lengua con anterioridad.

4: % de respuestas obtenidas o medición de la relación entre los cuestionarios entregados y los respondidos. Solo aplicable a los estudios reglados.



## 4.5 Aplicación del cuestionario a la muestra

El procedimiento de aplicación del cuestionario a la muestra fue diferente en los estudios reglados y en los no reglados.

En el caso de los estudios reglados la aplicación del cuestionario fue gestionada por el responsable de la prueba de acceso para cada una de los grados en filología española, inglesa, alemana y francesa que tuvieron lugar los días 8 y 9 de Julio de 2015 en la Universidad de Tartu. Para cada prueba se usó una versión diferente del cuestionario. Así, en filología española se usó la versión de español, en inglesa la de inglés, etc. En todos los casos la prueba fue escrita y tuvo una duración de 1 hora y 30 minutos. Una vez acabada la prueba, el responsable pidió la colaboración de los estudiantes y entregó el cuestionario para su respuesta. Aquellos sujetos que no desearon responderlo pudieron marcharse mientras que el resto siguió ocupando la sala donde tuvo lugar la prueba de acceso mientras respondía el cuestionario.

En el caso de los estudios no reglados la aplicación del cuestionario fue gestionada por el profesor de cada uno de los grupos de idiomas de los que provenía la muestra. En los cursos de español se usó la versión española del cuestionario, en los de inglés la inglesa, etc. Los profesores entregaron el cuestionario al final de una clase de 1 hora y 30 minutos y aquellos aprendientes que no desearon responder el cuestionario pudieron marcharse. La aplicación del cuestionario tuvo lugar durante septiembre de 2015 coincidiendo con la primera semana de clase, a fin de que la relación de los aprendientes con su profesor y la dinámica de aprendizaje de cada grupo influenciaran las respuestas lo menos posible.

Tanto en los estudios reglados como en los no reglados se instruyó a los responsables de la aplicación para que:

- Recordaran la opcionalidad de la respuesta al cuestionario, su anonimato absoluto y el hecho de que bajo ningún caso los datos del cuestionario serían usados para la evaluación, a la par que enfatizaban que los datos serían de gran utilidad para la Universidad de Tartu. Así se intentó mejorar el índice de respuesta.
- No aclararan ningún aspecto del cuestionario y remitieran a la lectura de las instrucciones incluidas. No impusieran un límite temporal para responder el cuestionario.

El cuestionario se entregó impreso en dos folios A4 a doble cara. Aquellas copias sin responder se dejaron sobre la mesa y fueron recogidas y devueltas junto con el resto al autor de esta investigación, que instanció las variables vD (tipo de enseñanza) y vE (L2).

## 4.6 Técnicas y herramientas para el análisis de datos

Las técnicas e instrumentos de análisis de datos usados corresponden con los procedimientos y medidas estadísticas más extendidas en el campo de la psicología aplicada a la educación, la enseñanza de lenguas segundas y la lingüística. Se detallan a continuación.

### 4.6.1 Pre-procesamiento de datos

Los datos tal y como se recogen en los cuestionarios tienen la desventaja de presentar un formato que imposibilita un análisis metódico. El objetivo del pre-procesamiento de datos es digitalizar y aplicar ligeras modificaciones a los datos de manera su posterior análisis sea lo más fácil posible mediante programas informáticos estadísticos.

En primer lugar y con la ayuda del software *Microsoft Office* los datos de los cuestionarios se copian manualmente a una tabla de una hoja de cálculo, incluyéndose los ítems en las columnas y cada instancia del cuestionario en las filas. Se decide usar un archivo *Microsoft Office* pues este formato permite un acceso fácil, cuenta con algunas herramientas de gestión simples y permite exportar el contenido fácilmente a otros programas de análisis estadístico y de procesamiento de textos e imagen. El resultado de este proceso es una matriz de datos.

En segundo lugar, y usando el también *Microsoft Office*, se modifican los datos de algunos de los ítems de la manera siguiente:

- iA: se asocia un 1 como valor equivalente a mujer y un 0 como equivalente a hombre. Asociar a las variables binarias un valor 1 o 0 es algo que facilita el posterior análisis estadístico.
- iB: con el fin de facilitar el uso de medidas estadísticas que requieran valores continuos se asocia un valor numérico a cada uno de los intervalos de edad de la siguiente manera: [0-20] → 18; [21-24] → 22; [25-30] → 27; [31-45] → 38 y [45+] → 45. Se decide asociar un valor de 18 al intervalo [0-20] pues son muy poco frecuentes los casos de aprendientes con menos de 18 años y asociar este intervalo a un valor menor modificaría a la baja y de manera injusta posteriores medidas estadísticas.
- iC: se asocia un 1 a los casos en los que ha habido un estudio anterior y un 0 a los casos en los que el aprendiente no ha estudiado la lengua con anterioridad.

- i18: durante el pre-procesamiento se reduce el rango de respuestas a este ítem intentando agrupar aquellas relaciones personales que pueden ser similares. Así toda referencia a una persona cercana al aprendiente sin mayor especificación (p. ej. conocido, compañero, vecino etc.) se codifica como “amigo”. La cultura estonia entiende la amistad de manera muy diferente a la española, por lo que el uso de la palabra amigo es muy reducido. Las referencias a miembros de la familia más allá del primer grado (primo, tío, etc.) se codifican como “otro miembro de la familia”. En los casos de respuesta múltiple solo se retiene la primera persona por considerar que es la más importante, salvo cuando los dos sujetos mencionados son el padre y la madre, en cuyo caso se codifica como “padres”. Cuando i18 se responde con un nombre propio y no se puede deducir su relación con el aprendiente o simplemente se hace énfasis en que no existe ninguna persona que haya sido influyente se descarta la respuesta. En los casos en los que en i18 se hace explícito un contacto con la cultura o la lengua objeto de estudio antes del comienzo del aprendizaje, esta se transcribe a i33.
- i31: en ocasiones este ítem se responde con territorios que propiamente no son países-estado sino ciudades o regiones (p. ej. Sevilla o Escocia). Cuando esto ocurre, se normaliza sustituyendo el nombre del territorio mencionado por el al país al que este pertenece. Si se responde con más de un país se retiene solo el primero.
- i32: se procede de manera similar a i31, normalizando los territorios que no corresponden con países-estado.
- i33: se identifican contactos concretos en el texto de la respuesta que puede incluir varias frases. En algunos casos un texto se codifica como un solo contacto, mientras que en otros una sola frase da lugar a varios contactos. Por ejemplo “Tuve un amigo inglés que estaba de intercambio en el colegio” se transcribe en los contactos concretos “hablante nativo” y “colegio” (pues el contacto con la cultura y la lengua se produce a través de un hablante nativo y de una actividad llevada a cabo en el colegio) mientras que “escribía correos electrónicos y chateaba en inglés por Skype” se transcribe solo a “redes sociales”. Las menciones a la comunicación a través de Internet (correo electrónico, Skype, Facebook, etc.) se normalizan como “redes sociales”. La existencia de miembros de la familia culturalmente próximos a la L2 se codifica junto con el resto de las influencias de la familia en “familia” mientras que haber vivido o viajado en el extranjero se codifican ambos como “viaje”. Toda referencia a producciones de cine o televisión (dibujos animados, telenovelas, series, cortometrajes, etc.) se normaliza como “cine”. La mención poco frecuente al baile se codifica en las más frecuentes “música” y “arte”. Finalmente, se distingue entre “amigos nativos” y “amigos” que hace referencia amigos no nativos que de alguna manera han servido de contacto con la L2 y su cultura (por ejemplo, habían viajado a un país de la L2 y hablado positivamente de ello). En i33 se

ignoran las menciones de estudios anteriores, pues esto ha sido controlado por iC.

Durante el preprocesamiento de los ítems asociados a respuestas abiertas (i18, i31, i32 e i33), además de normalizar se traducen las respuestas al inglés, ya que algunos programas de análisis de datos presentan problemas al procesar caracteres que no existen en esta lengua como las vocales acentuadas. Tener tablas de datos en inglés permite también satisfacer la curiosidad inmediata de algunas de las personas que habían facilitado el acceso a los aprendientes y hacer la matriz de datos más accesible a eventuales futuros investigadores

En tercer lugar, y con la ayuda del software de análisis estadístico *SPSS*, se invierten las medidas correspondientes a los ítems redactados en clave negativa (i6 e i16). Estos ítems se plantearon en clave negativa para evitar la monotonía y el automatismo en el cuestionario, por lo que es necesario invertir las respuestas para que sean fácilmente comparables al resto. A un valor de 1 se asigna un 7, a un 2 un 6, a 3 5, a 5 3, a 6 2 y a 7 1. El 4, por ser el valor intermedio no se ve afectado.

## 4. 6. 2 Análisis de datos

Los datos se analizan mediante diferentes enfoques; por un lado, en un nivel de variable y constructo donde se presta atención a las variables y constructos de manera aislada; por otro, prestando atención a las relaciones entre diferentes variables y constructos. A efectos del análisis de datos, la combinación sujeto-cuestionario será referida como caso. Nuestro análisis de datos se efectuará segmentando los casos en función del tipo de estudios (reglado o no reglado) y de la lengua de estudio (español, inglés, alemán y francés). Así mismo, y debido a la diferente naturaleza de las variables, el procedimiento de análisis de datos se vale de métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

Para analizar los datos en un nivel de variable y constructo es imprescindible comenzar estableciendo un valor medio, para cada caso, para cada una de las variables cuantitativas y constructos. En el caso de las variables cuantitativas, este valor es igual a la media aritmética ( $m$ ) de los ítems que se usan para medir dicha variable. En el caso de los constructos, el valor medio se obtiene a partir de los valores de las variables cuantitativas asociadas a dicho constructo. A pesar de que excluye la información cualitativa, esta medida es una herramienta de análisis útil que facilita las comparaciones. La fórmula que se usa para calcular el valor de los constructos en cada caso es:

- Integrabilidad =  $m(v1, v2, v3, v5)$ . Se crean las variables auxiliares  $\text{integrabilidadL2} = m(v1, v3)$  e  $\text{integrabilidadGlobal} = m(v2, v5)$ , que ayudarán a describir el constructo en detalle. Se cumple que  $m(v1, v2, v3, v5) = m(\text{integrabilidadL2}, \text{integrabilidadGlobal})$
- Valor instrumental =  $m(v6, m(v7, v9), m(v10, v11, v12))$ . Para el valor instrumental se usa una media ponderada de  $v6-v12$ , pues la orientación relacionada con trabajar se mide con una sola variable, mientras que las orientaciones de viajar o acceder a la información se miden con variables múltiples. Para conseguir esto se crean las variables auxiliares con *SPSS*  $\text{viajar} = m(v7, v9)$  y  $\text{acceso a la información} = m(v10, v11, v12)$ . Se decide no usar una media aritmética para evitar que el acceso a la información y el viaje condicionen el valor del constructo en detrimento de la variable trabajo. Esta variable ha sido tradicionalmente una de las más representativas del valor instrumental.
- Intrinsicidad =  $m(v13, v14, v15)$
- Expectativas de éxito =  $m(v16, v17, v18)$
- Oferta lingüística y cultural =  $m(v19, v20)$

- Entorno social = v22

Una vez calculado el valor cuantitativo de las variables y constructos para cada caso, el análisis cuantitativo se vale de las siguientes medidas de estadística básica:

- Media aritmética ( $m$ ). También conocida con el nombre de promedio,  $m$  es una medida de centralidad que muestra el valor más representativo o esperado de una variable.
- Desviación típica ( $\sigma$ ). Es una medida de dispersión que muestra la cantidad de variación en una variable. Valores de  $\sigma$  cercanos a 0 indican que los casos se encuentran muy próximos a la media.
- Coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ). Este coeficiente mide la fuerza de una relación de proporcionalidad entre dos variables cuantitativas. Un  $r$  cercano a 1 indica una correlación perfecta mientras que un  $r$  cercano a 0 indica una falta de correlación absoluta o independencia entre dos variables. Cuando la correlación es positiva existe una relación de proporcionalidad directa (cuando una variable crece, la otra también); cuando la correlación es negativa existe una relación de proporcionalidad inversa (cuando una variable crece, la otra decrece. De esta manera, existiría un  $r$  positivo entre las variables cantidad de sol y energía producida por un panel solar, y un  $r$  negativo entre calor y gasto en gasóleo de calefacción. El coeficiente de correlación de Pearson se debe encontrar comprendido entre -1 y +1. Con el tamaño de nuestra muestra (247)  $r$  debería ofrecer una medida fiable y estable de la correlación, algo que no siempre ocurre con tamaños de muestra inferiores. Es importante recordar que correlación no implica dependencia. Es decir, si A y B tienen una fuerte correlación no quiere decir que B dependa de A. Podría darse que sea A la que dependa de B o que tanto A como B dependan de otra variable o conjuntos de variables.
- Alfa de Crombach ( $\alpha$ ). Esta medida estadística evalúa la consistencia interna de un grupo de variables a partir de las correlaciones que existen entre estas, es decir, la medida en la que un grupo de variables miden la misma realidad. En nuestra investigación  $\alpha$  es especialmente útil para conocer la medida en la que un grupo de variables se asocian al mismo constructo. El alfa de Crombach toma valores comprendidos entre 1 y 0. Valores próximos a 0 indican una consistencia interna nula y por tanto inaceptable, mientras que valores próximos a 1 indican una buena consistencia interna. Los valores demasiado cercanos a 1 no son deseables pues podrían indicar que las medidas de variables o ítems son redundantes, o, dicho de otra manera, se mide la misma variable dos veces. Puesto que mida la consistencia interna de un grupo de variables, el Alfa de Crombach es representativo de la fiabilidad de las escalas.

Algunas de las herramientas estadísticas descritas con anterioridad no son susceptibles de ser usadas con variables cuantitativas. Para estas variables usamos las siguientes medidas estadísticas:

- Frecuencia relativa ( $f_i$ ). Representa el cociente entre la frecuencia absoluta de una variable y el tamaño de la muestra, lo que indica la representatividad de un valor para una variable. Nuestra investigación se vale del cálculo de la  $f_i$  en las variables cuantitativas a falta de poder usar una media aritmética en este tipo de variable. Si el caso “mujer” en la variable “sexo” tuviera una  $f_i=.832$ , esto indicaría que un 83,2% de la muestra está formada por mujeres.
- ANOVA o Análisis de la varianza (del inglés, Analysis of Variance). Es una medida de asociación, es decir, una medida de la fuerza con la que dos variables se asocian entre sí. La ventaja de ANOVA es que permite estudiar la medida en la que una variable cuantitativa se asocia a los grupos determinados por una cualitativa. ANOVA es especialmente útil para estudiar la influencia del tipo de estudios y la lengua de estudio (variables cualitativas) en el resto de variables motivacionales cuantitativas, así como para encontrar diferencias entre los grupos. Concretamente, la investigación se vale de *One-Way Between-Groups ANOVA with Post-Hoc Tests*.

El cálculo de las anteriores medidas estadísticas se realiza con *SPSS Statistics v20* de IBM, un potente software de análisis de datos que goza de gran popularidad en las ciencias sociales. En ocasiones, *SPSS* se complementa con *Microsoft Office*, que permite realizar las operaciones más simples con mayor agilidad.

## 5. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan y discuten los resultados de la investigación. En primer lugar, se presentan y discuten los resultados agrupados en función del constructo al que se asocian: integrabilidad, valor instrumental, intrinsicidad, expectativas de éxito, oferta lingüística y entorno social. Los valores de los constructos se han calculado en función de las variables cualitativas asociadas a estos según la fórmula discutida en 4.6.2.

En segundo lugar, se incluyen una serie de resúmenes de los datos, en función del tipo de estudios y de la lengua estudiada, tanto por variable como por constructo, así como un resumen de la fiabilidad de las escalas usadas. Estos resúmenes tienen la función de permitir un acceso rápido a los datos al lector escaso de tiempo y son especialmente útiles para observar los resultados en función del tipo de estudios y la lengua estudiada. Al tratarse de un resumen, no se vuelven a discutir los resultados en este capítulo.

En tercer lugar, se presentan y se discuten las relaciones entre las diferentes variables y constructos.

Para las mediciones de las variables asociadas a los aprendientes y al curso ver 4.4.1 (Tabla-resumen de la composición de la muestra). Para un esquema-resumen de las variables medidas ver 4.2.1, para una discusión de los ítems del cuestionario y las variables a las que estos se asocian ver 4.3.2. La discusión de las hipótesis y preguntas de investigación en función de los resultados se trata en el capítulo 6 (conclusiones).

A la hora de observar las tablas que ilustran los resultados, recomendamos al lector prestar atención al tipo de estudio (reglado o no reglado) ya que en la muestra el número de aprendientes en estudios reglados y no reglados no es igual para cada lengua, y a la hora de calcular el valor medio total para cada variable no se ha ponderado el número de aprendientes reglados frente al de no reglados.

Para cada variable, el grupo de aprendientes con mayor valor se resalta en rojo. A su vez, la lengua y grupo con menor valor se resalta en azul.

### 5.1 Integrabilidad

Se presentan en primer lugar los resultados correspondientes a cada una de las variables que conforman el constructo de integrabilidad, incluyendo posteriormente un resumen y discutiéndolos en último lugar.



## 5.1.1 v1. Actitudes y creencias hacia la comunidad de habla

V1 mide las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 o su cultura. Se mide mediante tres ítems y se obtiene, para cada sujeto, calculando la media aritmética de dichos ítems:

- i1. Spanish speakers are very sociable, warm-hearted and creative people
- i2. I love Spanish culture and I'd like to be a little Spanish myself
- i3. I would like to make friends with Spanish native speakers

Tabla 5.1: Medidas de v1

	Media (escala de 1 a 7)				Desviación típica			
	v1	i1	i2	i3	v1	i1	i2	i3
<b>Español</b>								
total	6.01	5.88	5.69	6.46	.726	.820	1.131	.731
reglado	<b>6.28</b>	6.10	5.97	6.77	.584	.790	1.048	.497
no reglado	5.76	5.68	5.44	6.18	.763	.806	1.160	.797
<b>Inglés</b>								
total	5.63	5.18	5.41	6.29	.938	1.149	1.406	.931
reglado	5.86	5.28	5.82	6.48	.701	1.075	1.049	.701
no reglado	5.01	4.91	4.35	5.78	1.191	1.311	1.668	1.242
<b>Alemán</b>								
total	5.40	5.08	5.08	6.02	.979	1.200	1.499	1.021
reglado	6.06	5.72	5.83	6.61	.865	1.074	1.505	.778
no reglado	<b>5.00</b>	4.70	4.63	5.67	.826	1.119	1.326	.994
<b>Francés</b>								
total	5.43	4.74	5.43	6.10	.763	.944	1.171	1.044
reglado	5.65	4.58	6.00	6.37	.698	1.121	.745	.955
no reglado	5.30	4.84	5.09	5.94	.780	.820	1.254	1.076
<b>Todas las lenguas</b>								
total	5.64	5.26	5.43	6.24	.888	1.112	1.320	.936
reglado	5.96	5.44	5.88	6.55	.723	1.121	1.077	.719
no reglado	5.30	5.06	4.93	5.91	.925	1.073	1.382	1.025
α de i1, i2 e i3	0.694							

## 5.1.2 v2. Actitudes y creencias hacia la globalización

V2 mide las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo. Se mide mediante tres ítems y se obtiene, para cada sujeto, calculando la media aritmética de dichos ítems:

- i4. I love a globalized society and the possibilities it offers
- i5. I tend to get on better with people who can speak several languages
- i6. I would rather be a citizen from a single country than a world citizen. Los valores de este último ítem aparecen invertidos para reflejar que se encuentra redactado en clave negativa (ver 4.6.1, pre-procesamiento de datos).

	Media (escala de 1 a 7)				Desviación típica			
	v2	i4	i5	i6	v2	i4	i5	i6
<b>Español</b>								
total	4.93	5.78	4.66	4.35	.878	1.179	1.417	1.662
reglado	5.11	5.97	4.97	4.39	.732	1.016	1.426	1.520
no reglado	4.77	5.62	4.38	4.32	.977	1.303	1.371	1.804
<b>Inglés</b>								
total	5.24	5.95	5.05	4.72	1.133	1.268	1.553	1.796
reglado	5.54	6.20	5.27	5.15	.900	1.022	1.388	1.716
no reglado	4.46	5.30	4.48	3.61	1.317	1.608	1.831	1.530
<b>Alemán</b>								
total	4.81	5.50	5.00	3.94	1.171	1.689	1.414	1.803
reglado	5.59	6.28	5.89	4.61	.911	.752	1.323	1.720
no reglado	4.34	5.03	4.47	3.53	1.063	1.921	1.196	1.756
<b>Francés</b>								
total	4.90	5.63	4.53	4.53	.985	1.554	1.554	1.447
reglado	4.77	5.47	4.47	4.37	1.117	1.219	1.467	1.707
no reglado	4.97	5.72	4.56	4.62	.909	.851	1.625	1.289
<b>Todas las lenguas</b>								
total	5.01	5.75	4.83	4.43	1.057	1.294	1.499	1.709
reglado	5.33	6.05	5.16	4.77	.938	1.041	1.441	1.689
no reglado	4.66	5.44	4.47	4.07	1.071	1.459	1.483	1.661
$\alpha$ de i4, i5 e i6	0.479							

### 5.1.3 v3. Vivir en L2

Esta variable mide el deseo de vivir en un país en el que se habla la L2. La variable v3 se mide con un solo ítem en el cuestionario, i27:

- i27. Someday I would like to live in a Spanish speaking country

Tabla 5.3: Medidas de v3			
	N	Media de v3 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v3
<b>Español</b>			
total	65	5.52	1.415
reglado	31	<b>5.71</b>	1.510
no reglado	34	5.35	1.323
<b>Inglés</b>			
total	82	5.48	1.620
reglado	59	5.97	1.273
no reglado	23	4.22	1.757
<b>Alemán</b>			
total	48	4.81	1.953
reglado	18	6.11	1.367
no reglado	30	<b>4.03</b>	1.847
<b>Francés</b>			
total	50	5.20	1.195
reglado	18	5.33	1.328
no reglado	32	5.12	1.129
<b>Todas las lenguas</b>			
total	245	5.30	1.578
reglado	126	5.83	1.361
no reglado	119	4.74	1.602

## 5.1.4 v4. Vivir-país

Esta variable se instancia al país donde se habla la L2 en el que el sujeto más desea vivir. Se mide con un solo ítem, i32:

- i32. In which Spanish speaking country would you like to live the most? (Choose only one)

Tabla 5.4: Medidas de v4 para el español (N=61)

País	n	fi
Andorra	1	0.016
Argentina	1	0.016
Brasil	1	0.016
Costa Rica	1	0.016
<b>España</b>	50	0.820
México	2	0.033
Portugal	4	0.066
Venezuela	1	0.016

Gráfico 5.1: Medidas de v4 para el español

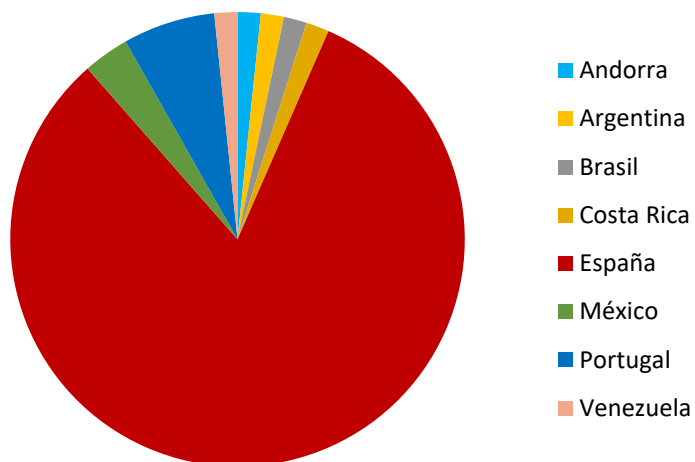


Tabla 5.5: Medidas de v4 para el inglés (N=74)

País	n	fi
Australia	6	0.081
Canadá	5	0.068
Estados Unidos	20	0.270
Irlanda	1	0.014
Luxemburgo	1	0.014
Nueva Zelanda	2	0.027
<b>Reino Unido</b>	39	0.527

Gráfico 5.2: Medidas de v4 para el inglés

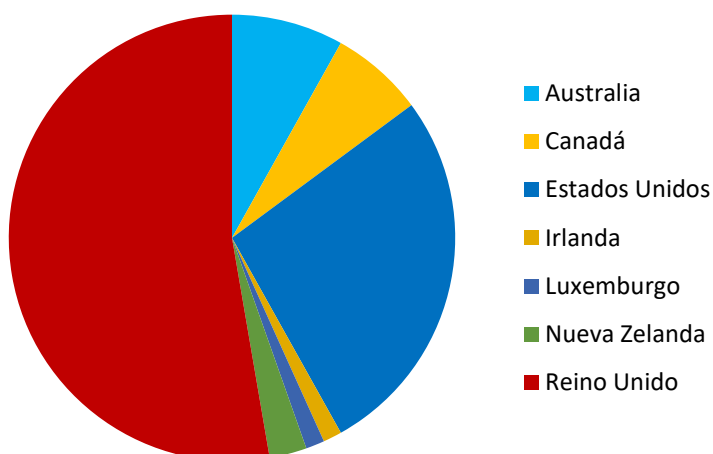


Tabla 5.6: Medidas de v4 para el alemán (N=44)

País	n	fi
Alemania	24	0.545
Austria	13	0.295
Suiza	7	0.159

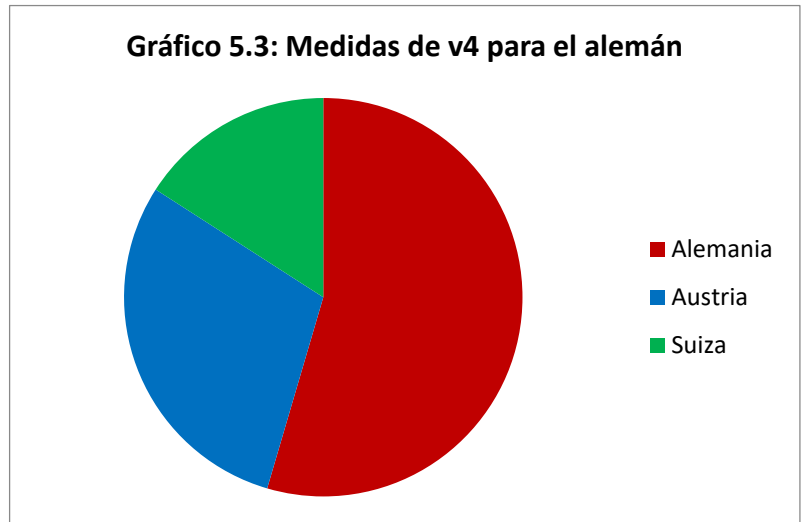
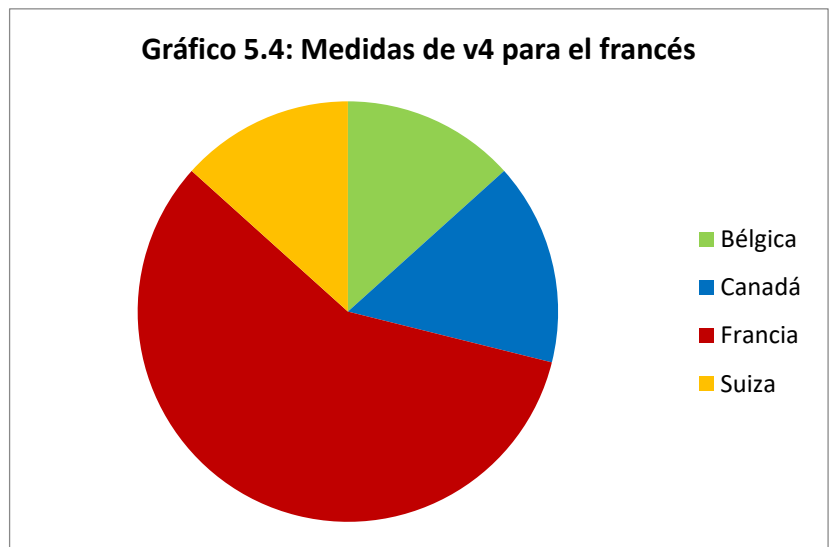


Tabla 5.7: Medidas de v4 el francés (N=45)

País	n	fi
Bélgica	6	0.133
Canadá	7	0.156
Francia	26	0.578
Suiza	6	0.133



## 5.1.5 v5. Vivir en el extranjero en general

V5 mide la utilidad percibida de la L2 para vivir en un país extranjero en general, independientemente de si en él se habla la L2 o no. La variable v5 se mide con un solo ítem en el cuestionario, i30:

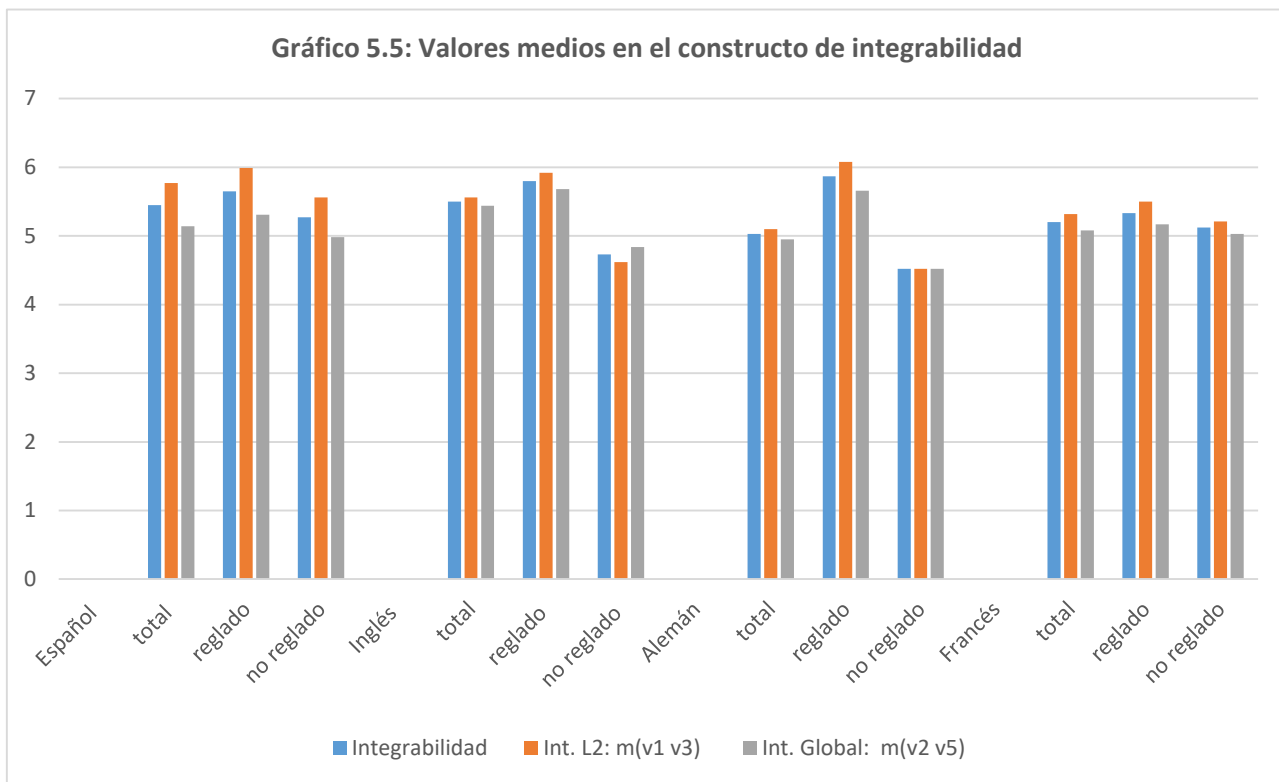
- i30. I study Spanish to live anywhere in the world

Tabla 5.8: Medidas de v5			
	N	Media de v5 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v5
<b>Español</b>			
total	65	5.34	1.406
reglado	31	5.52	1.458
no reglado	34	5.18	1.359
<b>Inglés</b>			
total	82	5.65	1.566
reglado	59	<b>5.81</b>	1.319
no reglado	23	5.22	2.044
<b>Alemán</b>			
total	48	5.08	1.699
reglado	18	5.72	1.018
no reglado	30	<b>4.70</b>	1.915
<b>Francés</b>			
total	50	5.28	1.415
reglado	18	5.61	1.420
no reglado	32	5.09	1.400
<b>Todas las lenguas</b>			
total	245	5.38	1.528
reglado	126	5.70	1.322
no reglado	119	5.04	1.659

## 5.1.6 Resumen del constructo de integrabilidad

Tabla 5.9: Resumen del constructo de integrabilidad						
	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	Integrabilidad	Int. L2: m(v1 v3)	Int. Global: m(v2 v5)	Integrabilidad	Int. L2: m(v1 v3)	Int. Global: m(v2 v5)
<b>Español</b>						
total	5.45	5.77	5.14	.811	.888	.971
reglado	5.65	5.99	5.31	.790	.911	.950
no reglado	5.27	5.56	4.98	.798	.826	.976
<b>Inglés</b>						
total	5.50	5.56	5.44	1.077	1.143	1.160
reglado	5.80	5.92	5.68	.805	.843	.925
no reglado	4.73	4.62	4.84	1.314	1.292	1.483
<b>Alemán</b>						
total	5.03	5.10	4.95	1.145	1.316	1.268
reglado	5.87	6.08	5.66	.555	.967	.770
no reglado	4.52	4.52	4.52	1.113	1.142	1.326
<b>Francés</b>						
total	5.20	5.32	5.08	.727	.840	1.012
reglado	5.33	5.50	5.17	.800	.885	1.076
no reglado	5.12	5.21	5.03	.681	.807	.986
<b>Todas las lenguas</b>						
total	5.33	5.48	5.19	.975	1.082	1.116
reglado	5.70	5.90	5.51	.781	.891	.947
no reglado	4.94	5.02	4.85	1.010	1.088	1.185
r (intL2 e intGlobal)	.576					
$\alpha$ (v1, v2, v3, v5)	.746					
$\alpha$ (v1, v3)	.601					
$\alpha$ (v2, v5)	.621					

Gráfico 5.5: Valores medios en el constructo de integrabilidad





### 5.1.7 Discusión del constructo de integrabilidad

Todas las lenguas y tipos de estudio muestran un valor positivo (superior a 4) en integrabilidad. Esto no resulta sorprendente, pues ya es sabido que la integrabilidad es uno de los principales factores motivacionales. No hay variaciones drásticas en la integrabilidad entre las diferentes lenguas, pero se aprecia que el español y el inglés presentan valores más altos que el francés y el alemán. Esta diferencia es mayor en las actitudes y creencias hacia la comunidad de habla (v1), donde el español presenta un valor de 6.01 frente al 5.40 del francés o al 5.43 del alemán y en el deseo de vivir en un país donde se hable la L2 (v3), donde el inglés presenta un valor de 5.48 frente al 4.81 del alemán.

Las diferencias entre las lenguas se aprecian mejor si consideramos las variables relacionadas con las actitudes (v1 y v2). El español y el inglés siguen presentando valores más altos que el alemán y el francés. La variable con valores más altos en la integrabilidad es la de actitudes hacia los hablantes de la L2 (v1), que alcanza valores medios de 5.64 y de 6.28 en los aprendientes de español en estudios reglados. Es de especial importancia el deseo de hacer amigos entre los hablantes de la L2 (i3, 6.24 de media para todas las lenguas), lo que sugiere que la amistad es el factor clave en la integración hacia la comunidad de la L2. Por otro lado, son los aprendientes de inglés los que presentan una mayor integrabilidad hacia la comunidad global, lo que podría explicarse debido al uso de esta lengua como *lingua franca*. Si comparamos la integrabilidad hacia la comunidad de la L2 con la integrabilidad hacia la comunidad global, se observa que para todas las lenguas es mayor la integrabilidad hacia la comunidad de la L2; en este sentido parece lógico que un estudiante muestre un interés mayor en integrarse con la comunidad lengua que estudia.

Existen diferencias notables entre de los aprendientes en estudios no reglados y los de estudios reglados, que presentan una integrabilidad más alta (5.70 frente a 4.94). La mayor integrabilidad en los aprendientes en estudios reglados podría deberse a que son precisamente aquellos estudiantes con mayor integrabilidad y mayor motivación los que optan por un compromiso más firme con el aprendizaje de la lengua eligiendo estudios reglados que requieren mayor tiempo y dedicación. La diferencia entre los aprendientes en distintos tipos de estudio es menor para el español y el francés y más grande para el alemán y el inglés. Curiosamente, ocurre que los aprendientes de inglés y alemán en estudios no reglados prefieren estudiar para vivir en el extranjero en general a en un lugar donde se hable la L2 (5.22 frente a 4.22 para el inglés; 4.70 frente a 4.03 para el alemán), algo que no ocurre entre los aprendientes de español o francés. Los aprendientes de inglés y alemán en estudios no reglados presentan también una menor diferencia entre la integrabilidad hacia la L2 y la integrabilidad global, llegando los de inglés incluso presentar valores más altos de integrabilidad hacia la comunidad global que hacia la comunidad de la L2. Esto supone una base sólida

para postular que existe un perfil diferenciado entre los estudiantes de inglés y alemán en estudios no reglados que probablemente desea aprender estas lenguas para usarlas como *lingua franca*. Esto quizá resulte más lógico para el caso del inglés, *lingua franca* asentada a nivel mundial, que para el del alemán. El perfil de aprendiente del alemán quizá pueda explicarse por la importancia de esta lengua en la historia de Estonia y el papel que esta jugó en la colonización y desarrollo del país. En el caso del español, y a pesar del número de hablantes o diversidad de países y continentes que la usan, no parece que exista un perfil de aprendiente que quiera valerse de la lengua para la comunicación internacional. Los aprendientes en estudios reglados muestran mayor cohesión ( $\sigma=0.781$ ) frente a los de estudios no reglados ( $\sigma=1.010$ ), probablemente porque los aprendientes en estudios reglados tienen menor variación en las características individuales como la edad, la profesión, etc.

En cuanto al país hablante de la L2 donde los aprendientes desearían vivir (v4), se observa una preferencia por la metrópolis de la que origina el idioma. Así, los aprendientes de español prefieren España, los de inglés Reino Unido, los de alemán Alemania y los de francés Francia. Esto podría deberse a que la metrópolis, por su propia naturaleza, tiene un mayor prestigio entre los aprendientes. La distribución de v4 también muestra que el grado de desarrollo y la buena economía de un país son factores determinantes a la hora de que los estudiantes de una lengua deseen vivir en él, ya que observamos los países pobres o poco desarrollados tienen una fi inferior a los desarrollados. Aunque podría argumentarse que esto se debe a la ubicación geográfica y no al grado de desarrollo, ya que los países más desarrollados están en Europa y por tanto más cerca de Estonia que los no desarrollados, los datos no muestran esta tendencia. Así, Estados Unidos para el inglés ( $f_i=0.270$ ) y Canadá para el francés ( $f_i=0.156$ ) son destinos relevantes a pesar de encontrarse en América, mientras que las fi más bajas corresponden a los países menos desarrollados como los países hispanohablantes de América o los francófonos de África ( $f_i=0$ ). En general, algo más de la mitad de los aprendientes prefiere vivir en la metrópolis, salvo en el caso del español donde el grado de incidencia de la metrópolis es el más relevante ( $f_i=0.82$ ), lo que podría deberse a que, en el caso concreto del español, no existen otros países que puedan rivalizar económicamente con la metrópolis. También en el caso del español destacamos que 4 aprendientes identifican a Portugal como país hispanohablante, lo que muy probablemente se debe a los pocos conocimientos sobre la L2 que tienen algunos aprendientes al comenzar sus estudios, o a la mayor presencia cultural de España en Estonia, que en ocasiones eclipsa a la de Portugal.

En lo que se refiere a la integrabilidad en su conjunto, este concepto parece funcionar bien como constructo. Un  $\alpha$  de 0.746 para las variables que conforman la integrabilidad sugiere una buena consistencia interna del constructo. Una menor  $\alpha$  para las combinaciones v1, v3 y v2, v5 dan a entender que la consistencia interna de los subconstructos integrabilidad L2 e integrabilidad global es mejorable, aunque

se encuentra en límites aceptables. El coeficiente de correlación de la integrabilidad hacia la comunidad de la L2 y hacia la comunidad global ( $r=0.576$ ) muestra una correlación positiva moderada entre los dos tipos de integrabilidad. Además, las variables asociadas a la integrabilidad L2 presentan una correlación moderada entre sí ( $r_{v1 \text{ y } v3} = .442$ ), al igual que las variables asociadas a la integrabilidad global ( $r_{v2 \text{ y } v5} = .484$ ), por lo que la división del constructo de integrabilidad en integrabilidad hacia la L2 y global podría ser acertada.

Finalmente destacamos que mientras que las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 presentan una correlación moderada con las orientaciones (intrínsecas) de conocimiento (.423) y logro (.488), la orientación relacionada con vivir en la L2 correlaciona, además de con el resto de variables del constructo, con la orientación relacionada con viajar (.446).

## 5.2 Valor instrumental

Primeramente, se presentan los resultados correspondientes a cada una de las variables que conforman el constructo de valor instrumental. A continuación, se expone un resumen de los resultados asociados a variables cuantitativas que miden el valor instrumental para discutirlos en último lugar.

## 5.2.1 v6. Trabajar

V6 mide la orientación relacionada con la búsqueda de mejores condiciones en el mundo del empleo. Se compone para cada sujeto usando la media aritmética de los dos ítems que se usan para medirla, i8 e i28:

- i8. Spanish could help me find a better paying job
- i28. I study Spanish for my professional career

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v6	i8	i28	v6	i8	i28
<b>Español</b>						
total	5.18	5.42	4.94	1.333	1.333	1.667
reglado	5.76	5.84	5.68	1.032	1.186	1.249
no reglado	4.65	5.03	4.26	1.368	1.359	1.729
<b>Inglés</b>						
total	6.42	6.64	6.20	.666	.655	1.059
reglado	6.37	6.62	6.12	.650	.691	1.068
no reglado	6.54	6.70	6.39	.706	.559	1.033
<b>Alemán</b>						
total	5.73	5.85	5.60	1.284	1.304	1.673
reglado	6.25	6.67	5.83	.827	.594	1.543
no reglado	5.42	5.37	5.47	1.415	1.377	1.756
<b>Francés</b>						
total	5.55	5.61	5.49	1.060	1.168	1.244
reglado	5.95	6.00	5.94	.864	1.000	1.144
no reglado	5.31	5.37	5.25	1.105	1.212	1.244
<b>Todas las lenguas</b>						
total	5.78	5.95	5.60	1.182	1.212	1.480
reglado	6.14	6.34	5.94	.844	.934	1.200
no reglado	5.39	5.53	5.24	1.360	1.333	1.657
α de i8 e i28	0.699					

## 5.2.2 v7. Viajar en L2

Esta variable mide el deseo de los aprendientes de viajar en un país donde se habla la L2. Se mide mediante un solo ítem, i7:

- i7. I would like to travel in a Spanish speaking country

Tabla 5.11: Medidas de v7			
	N	Media de v7 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v7
<b>Español</b>			
total	65	6.89	.400
reglado	31	6.87	.499
no reglado	34	6.91	.288
<b>Inglés</b>			
total	83	6.71	.789
reglado	60	6.80	.708
no reglado	23	6.48	.947
<b>Alemán</b>			
total	48	6.52	.714
reglado	18	6.89	.323
no reglado	30	6.30	.794
<b>Francés</b>			
total	51	6.67	.683
reglado	19	6.68	.582
no reglado	32	6.66	.745
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	6.71	.677
reglado	128	6.81	.599
no reglado	119	6.61	.739

### 5.2.3 v8. Viajar-país

Esta variable cualitativa se instancia al país hablante de la L2 en el que los aprendientes prefieren viajar. Se mide mediante i31:

- i31. To which Spanish speaking country would you like to travel the most? (Choose only one)

Tabla 5.12: Medidas de v8 para el español (N=64)

País	n	fi
América del Sur	1	0.016
Andorra	1	0.016
Argentina	2	0.031
Brasil	2	0.031
Chile	5	0.078
Colombia	2	0.031
Costa Rica	1	0.016
<b>España</b>	39	0.609
Guatemala	1	0.016
México	7	0.109
Portugal	1	0.016
Venezuela	2	0.031

Gráfico 5.6: Medidas de v8 para el español

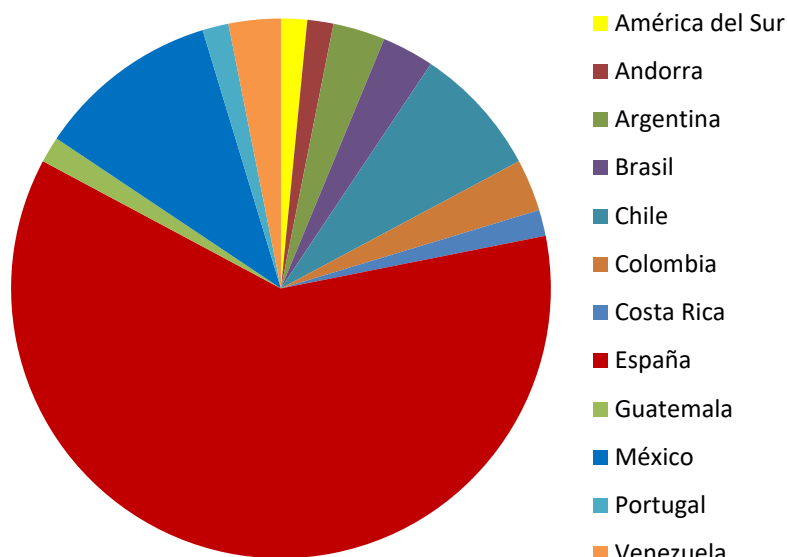


Tabla 5.13: Medidas de v8 para el inglés (N=81)

País	n	fi
Australia	6	0.074
Canadá	5	0.062
Estados Unidos	22	0.272
Irlanda	3	0.037
Nueva Zelanda	4	0.049
<b>Reino Unido</b>	40	0.494
Singapur	1	0.012

Gráfico 5.7: Medidas de v8 para el inglés

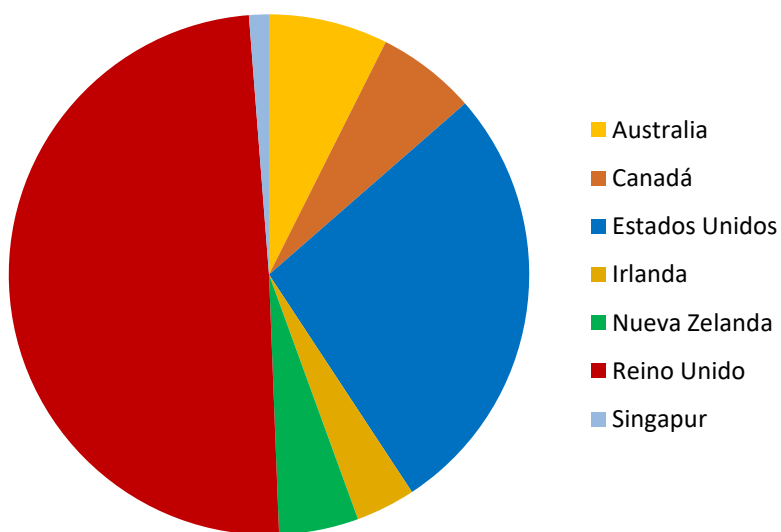


Tabla 5.14: Medidas de v8 para el alemán (N=48)

País	n	fi
Alemania	28	0.583
Austria	18	0.375
Suiza	2	0.420

Gráfico 5.8: Medidas de v8 para el alemán

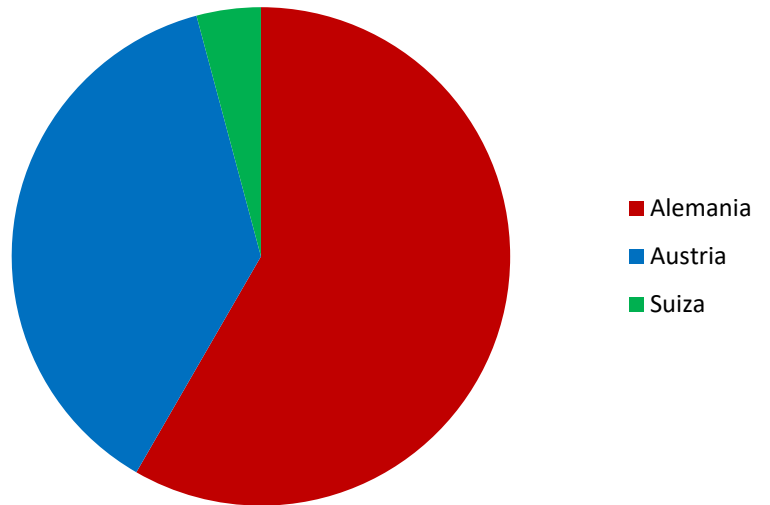
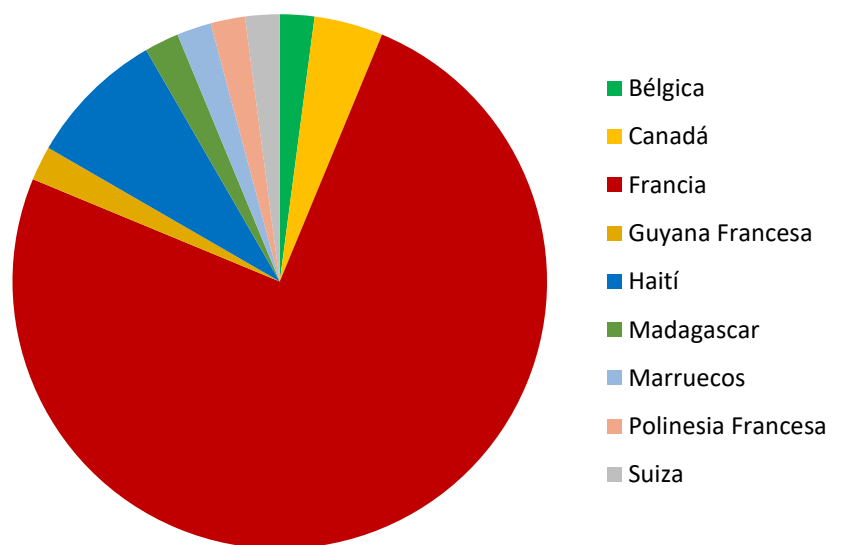


Tabla 5.15: Medidas de v8 para el francés (N=48)

País	n	fi
Bélgica	1	0.021
Canadá	2	0.042
Francia	36	0.750
Guyana Francesa	1	0.021
Haití	4	0.083
Madagascar	1	0.021
Marruecos	1	0.021
Polinesia Francesa	1	0.021
Suiza	1	0.021

Gráfico 5.9: Medidas de v8 para el francés





## 5.2.4 v9. Viajar en el extranjero en general

V9 mide la percepción de la utilidad de la L2 para viajar en el extranjero en general, independientemente de si en el país se habla o no la L2. La variable v9 se mide con un solo ítem en el cuestionario, i9:

- i9. Spanish is useful to travel around the world

Tabla 5.16: Medidas de v9			
	N	Media de v9 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v9
<b>Español</b>			
total	65	5.95	.909
reglado	31	5.77	1.087
no reglado	34	6.12	.686
<b>Inglés</b>			
total	83	6.55	.873
reglado	60	6.50	.948
no reglado	23	<b>6.70</b>	.635
<b>Alemán</b>			
total	48	5.25	1.296
reglado	18	6.11	.832
no reglado	30	<b>4.73</b>	1.258
<b>Francés</b>			
total	51	5.49	1.189
reglado	19	5.79	.976
no reglado	32	5.31	1.281
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	5.92	1.157
reglado	128	6.16	1.018
no reglado	119	5.66	1.244

## 5.2.5 v10. Cine

Esta variable mide la orientación relacionada con ver obras cinematográficas en versión original. Se mide mediante i19:

- i19. I study Spanish because I would like to watch films in original version

Tabla 5.17: Medidas de v10

	N	Media de v10 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v10
<b>Español</b>			
total	65	5.26	1.822
reglado	31	5.61	1.542
no reglado	34	4.94	.686
<b>Inglés</b>			
total	83	5.88	1.648
reglado	60	5.95	1.342
no reglado	23	5.70	1.460
<b>Alemán</b>			
total	48	5.25	1.466
reglado	18	5.83	1.150
no reglado	30	4.90	1.539
<b>Francés</b>			
total	51	5.75	1.623
reglado	19	6.11	1.150
no reglado	32	5.53	1.831
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	5.57	1.673
reglado	128	5.87	1.527
no reglado	119	5.24	1.765

## 5.2.6 v11. Literatura

V11 mide la orientación relacionada con leer literatura en versión original. Se mide mediante i20:

- i20. I study Spanish because I would like to read literature in Spanish

Tabla 5.18: Medidas de v11			
	N	Media de v11 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v11
<b>Español</b>			
total	65	5.02	1.772
reglado	31	5.94	1.237
no reglado	34	4.18	1.783
<b>Inglés</b>			
total	83	5.95	1.513
reglado	60	6.22	1.342
no reglado	23	5.26	1.738
<b>Alemán</b>			
total	48	5.06	1.755
reglado	18	5.72	1.487
no reglado	30	4.67	1.807
<b>Francés</b>			
total	51	6.00	1.200
reglado	19	6.32	.946
no reglado	32	5.81	1.306
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	5.54	1.637
reglado	128	6.09	1.289
no reglado	119	4.95	1.765

## 5.2.7 v12. Internet

Esta variable mide la orientación relacionada con el uso de Internet para buscar información y comunicarse.

Se mide mediante i24:

- i24. I study Spanish to use the internet to find information and communicate

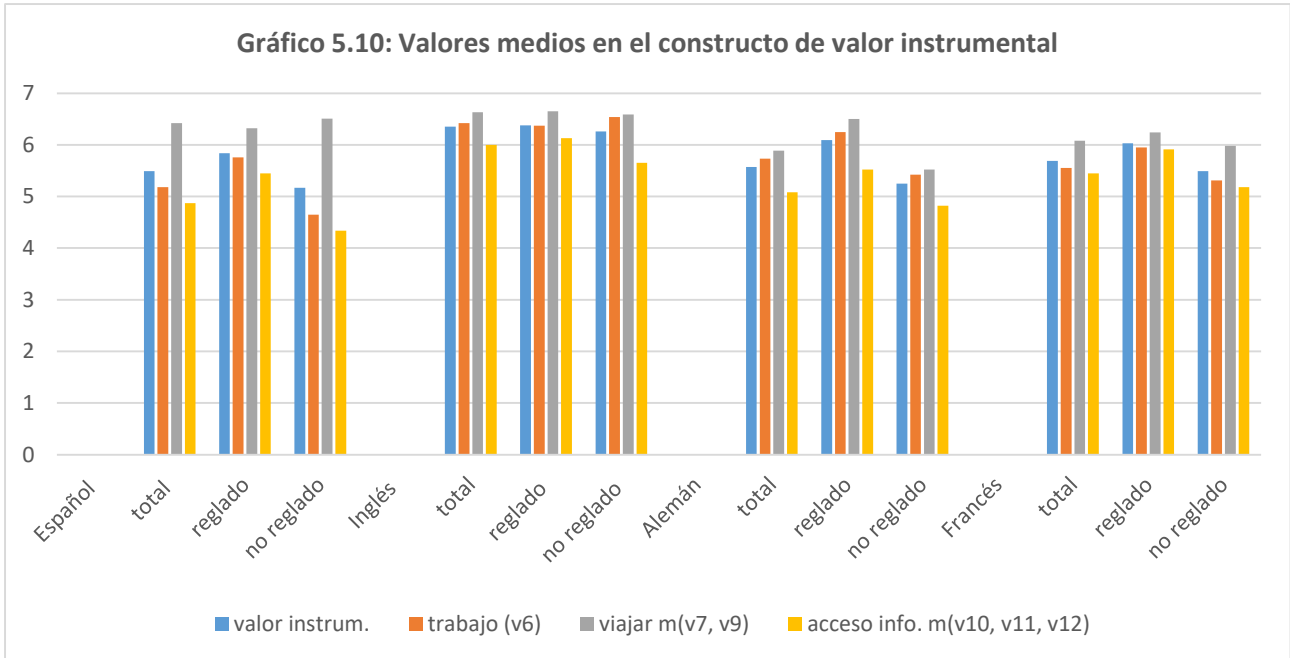
Tabla 5.19: Medidas de v12

	N	Media de v12 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v12
<b>Español</b>			
total	65	4.34	1.642
reglado	31	4.81	1.493
no reglado	34	3.91	1.676
<b>Inglés</b>			
total	83	6.17	1.296
reglado	60	6.23	1.294
no reglado	23	6.00	1.314
<b>Alemán</b>			
total	48	4.94	1.522
reglado	18	5.00	1.328
no reglado	30	4.90	1.647
<b>Francés</b>			
total	51	4.61	1.498
reglado	19	5.32	1.157
no reglado	32	4.19	1.533
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	5.13	1.659
reglado	128	5.58	1.461
no reglado	119	4.64	1.726

## 5.2.8 Resumen del constructo de valor instrumental

Tabla 5.20: Resumen del constructo de valor instrumental								
	Medias (escala de 1 a 7)				Desviación típica			
	valor instrum.	trabajo (v6)	viajar m(v7, v9)	acceso info. m(v10, v11, v12)	valor instrum.	trabajo (v6)	viajar m(v7, v9)	acceso info. m(v10, v11, v12)
<b>Español</b>								
total	5.49	5.18	6.42	4.87	.826	1.333	.525	1.445
reglado	5.84	5.76	6.32	5.45	.652	1.032	.640	1.101
no reglado	5.17	4.65	6.51	4.34	.845	1.368	.379	1.532
<b>Inglés</b>								
total	6.35	6.42	6.63	6.00	.527	.666	.558	1.091
reglado	6.38	6.37	6.65	6.13	.532	.650	.577	1.130
no reglado	6.26	6.54	6.59	5.65	.513	.706	.515	.913
<b>Alemán</b>								
total	5.57	5.73	5.89	5.08	.870	1.284	.839	1.158
reglado	6.09	6.25	6.50	5.52	.601	.827	.454	1.037
no reglado	5.25	5.42	5.52	4.82	.863	1.415	.804	1.164
<b>Francés</b>								
total	5.69	5.55	6.08	5.45	.777	1.060	.717	1.147
reglado	6.03	5.95	6.24	5.91	.588	.864	.586	.800
no reglado	5.49	5.31	5.98	5.18	.812	1.105	.778	1.241
<b>Todas las lenguas</b>								
total	5.84	5.78	6.32	5.41	.822	1.182	.707	1.296
reglado	6.16	6.14	6.49	5.85	.617	.844	.597	1.099
no reglado	5.49	5.39	6.13	4.94	.875	1.360	.769	1.330
$\alpha(v6, 7, 9, 10, 11, 12)$					.696			
$\alpha(v7, v9)$					.200			
$\alpha(v10, v11, v12)$					.683			
$\alpha(v6, v10, v11, v12)$					.699			

**Gráfico 5.10: Valores medios en el constructo de valor instrumental**



## 5.2.8 Discusión del constructo de valor instrumental

Existen diferencias en el valor instrumental entre los aprendientes de diferentes lenguas, que son mayores en las variables v6 (trabajar) y v9 (vivir en el extranjero en general), y aumentan entre los aprendientes de estudios no reglados. De esta forma, los aprendientes de inglés presentan un valor instrumental claramente superior, mientras que el de los aprendientes de español es inferior. Nuestros resultados son, en general, similares a los del Eurobarómetro Especial 386 (2012, p. 70), que también muestran que en Estonia existe una mayor utilidad percibida del inglés y una menor del español.

Las diferencias entre lenguas son aún mayores si prestamos atención a la orientación relacionada con trabajar, consolidándose la tendencia en la que el inglés presenta valores superiores, seguido de lejos por el alemán, el francés y el español en último lugar (6.42 del inglés frente a 5.18 del español). Muy probablemente esto se debe a la situación económica y el índice de desempleo de los países donde se hablan las L2, así como al diferente uso que cada una de estas lenguas tiene en ámbitos profesionales en el mercado laboral estonio. Parece lógico que si el inglés se usa más en el mundo profesional y los países anglófonos ofrecen más oportunidades profesionales que los hispanohablantes, la orientación relacionada con trabajar sea más alta entre los aprendientes de inglés. La hegemonía de la lengua inglesa y el que esta sea la lengua con mayor número de hablantes (no nativos) podría también explicar que sea de nuevo la que obtiene mayor valoración en la orientación relacionada con el acceso a la información. Este es el caso en el acceso a internet (6.00) y al cine (5.88), pero no a la literatura (5.95 del inglés frente a 6.00 del francés). El español recibe la valoración más baja de todas las lenguas en la orientación relacionada con el uso de la literatura (v11=5.02) y el acceso a Internet (v12=4.34). Con este conjunto de datos resulta aventurado sugerir causalidades, si bien es posible que esto se deba a que los valores positivos que se perciben de España en el extranjero no estén precisamente relacionados con la información, la ciencia o la cultura clásica o “con mayúsculas”.

Antes de discutir la orientación relacionada con viajar es necesario señalar cuestiones de diseño del constructo de valor instrumental. En general este constructo tiene una consistencia interna aceptable con  $\alpha$  (v6, 7, 9, 10, 11, 12) = 6.96, pero se da que esta mejora ligeramente si se consideran solo el trabajo y las variables relativas al acceso a la información, excluyendo la orientación de viajar:  $\alpha$  (v6, v10, v11, v12) = 6.99. También ocurre que  $\alpha$  (v7, v9) = 0.200 y  $r$  (v7, v9) = 0.127, lo que sugiere no solo que existe una relación mínima entre el deseo de viajar a un país donde se hable la L2 y viajar al extranjero en general, sino que las variables v7 (viajar en L2) y v9 (viajar al extranjero en general) probablemente no están midiendo en realidad el mismo subconstructo. Además, la orientación relacionada con viajar en la L2 correlaciona mejor

con v1 ( $r=.493$ ) y v3 ( $r=.446$ ), ambas pertenecientes al constructo de integrabilidad, que con el resto de variables asociadas al valor instrumental. La problemática del encaje de la orientación relacionada con viajar es algo anticipado que se planteó en las hipótesis H5, H6 y en P7 y que se discutirá más adelante en el siguiente capítulo.

La orientación relacionada con viajar en L2 (v7) es de vital importancia en el valor instrumental, siendo la variable con los valores más altos de entre todas las medidas, con un valor medio de 6.71 que oscila entre el 6.89 del español y el 6.52 del alemán. Probablemente los valores más altos para el español se deben a la importancia de los países hispanohablantes en el mercado turístico. Aunque España presenta unos niveles de recepción de turistas internacionales y de ingresos por turista muy parecidos a los de Francia (OMT, 2015, p. 6), la balanza podría inclinarse a favor del español debido a la importancia turística del resto de países hispanohablantes, y, sobre todo, a una climatología más cálida que contrasta con la de Europa del norte. La variable v9, que mide la orientación relacionada con viajar al extranjero en general no presenta valores tan elevados ( $v9=5.92$ ;  $v7=6.71$ ), pero en ella destacan los valores elevados del inglés ( $v9=6.55$ ) quizá debidos al uso global de esta lengua. En cuanto a los destinos preferidos para el viaje (v8) y al igual que ocurre con la variable v4 (vivir-país) son más frecuentes los países metropolitanos. De esta manera, los aprendientes de español prefieren viajar a España, los de inglés a Reino Unido, los de alemán a Alemania y los de francés a Francia. Muy probablemente esto se deba de nuevo al mayor prestigio de la metrópolis y a razones históricas. No obstante, si comparamos detalladamente la distribución de la variable v8 (viajar-país) con la variable v4 (vivir-país) se observa la aparición de destinos que podrían ser considerados como exóticos (Singapur, Madagascar, etc.). Esta tendencia podría explicarse porque a la hora de elegir un destino para viajar disminuye la importancia del grado de desarrollo o la economía en favor de los factores novedosos o diferenciadores con el país de origen. Destacamos también que los sujetos han respondido el ítem relacionado con viajar-país (N total=241) con mayor frecuencia que el relacionado con vivir-país (N total=224), lo que de nuevo pone de manifiesto la gran importancia motivadora de la orientación relacionada con viajar a un país donde se hable la L2. Los resultados del Eurobarómetro Especial 386 (2012, p. 65) no muestran una importancia tan relevante de la orientación relacionada con viajar a la L2 en el valor instrumental en comparación con el trabajo (52% frente a 67%). No obstante, la muestra del Eurobarómetro presenta una edad media representativa a la de la UE (42.2 años según Eurostat, 2015) mientras que en nuestra muestra es de 21.66. Esto sugiere que la orientación relacionada con viajar pierde importancia a favor de la relacionada con trabajar a medida que avanza la edad de los sujetos.

En general y especialmente en lo que concierne a las orientaciones relacionadas con el acceso a la información, los aprendientes de estudios reglados presentan un valor instrumental más alto que los aprendientes en estudios no reglados. No obstante, esto no siempre ocurre en las orientaciones



relacionadas con trabajar y viajar. Los aprendientes de inglés en estudios reglados muestran valores más bajos en la orientación relacionada con trabajar ( $v6=6.37$ ) que los aprendientes en estudios no reglados ( $v6=6.54$ ). Esto podría explicarse por el peculiar perfil de los aprendientes de inglés en estudios no reglados; la muestra presenta una edad media de 21.66 y los aprendientes de inglés en estudios reglados de 19.28, mientras que los aprendientes de inglés en estudios no reglados tienen una edad media de 27.91. Mientras que son pocos los aprendientes que estudian español, inglés o alemán en la educación primaria y secundaria obligatoria, la práctica totalidad de los estonios cursa estudios de inglés en la educación obligatoria. Por tanto, el perfil de los aprendientes de inglés en estudios no reglados podría corresponder con la minoría que no pudo aprender esta lengua en su etapa educativa obligatoria y que se ve ahora discriminada laboralmente. En lo que respecta a la variable viajar-L2, los aprendientes en estudios reglados presentan valores más altos para todas las lenguas salvo para el español (reglado 6.87; no reglado 6.91). Esta diferencia podría deberse de nuevo a la importancia de España y el resto de países hispanohablantes como receptores de turistas, especialmente en aquellos países con climatologías frías y oscuras.

## 5.3 Intrinsicidad

En primer lugar, se presentan los resultados correspondientes a cada una de las variables que conforman el constructo de intrinsicidad variable por variable. A continuación, se presenta una tabla-resumen con los resultados de todas las variables y finalmente se aborda la discusión de los resultados.

### 5.3.1 v13. Conocimiento

Esta variable mide la orientación relacionada con explorar nuevas ideas y adquirir conocimientos. Se compone para cada sujeto con la media de los dos ítemes que se usan para medirla, i23 e i26:

- i23. I study Spanish for the feeling of satisfaction I get when I discover new things
- i26. I study Spanish because I enjoy acquiring knowledge about how things work in Spanish speaking countries

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v13	i23	i26	v13	i23	i26
<b>Español</b>						
total	5.86	5.51	6.22	.962	1.348	.960
reglado	<b>6.08</b>	5.65	6.52	.754	1.199	.626
no reglado	5.66	5.38	5.94	1.092	1.477	1.127
<b>Inglés</b>						
total	5.69	5.51	5.87	1.050	1.310	1.173
reglado	5.84	6.47	6.14	.972	1.346	.991
no reglado	5.30	5.43	5.17	1.165	1.237	1.337
<b>Alemán</b>						
total	5.53	5.62	5.44	1.132	1.265	1.351
reglado	6.25	6.11	6.39	.895	.963	.979
no reglado	<b>5.10</b>	5.33	4.87	1.046	1.348	1.224
<b>Francés</b>						
total	5.58	5.41	5.76	1.060	1.374	1.188
reglado	6.03	5.84	6.28	.905	1.214	.826
no reglado	5.31	5.16	5.47	1.068	1.417	1.270
<b>Todas las lenguas</b>						
total	5.68	5.51	5.85	1.047	1.319	1.185
reglado	5.98	5.69	6.29	.905	1.247	.893
no reglado	5.36	5.32	5.39	1.095	1.371	1.284
$\alpha$ de i23 e i26	0.565					

### 5.3.2 v14. Logro

Esta variable mide el deseo de aprender español debido a las sensaciones de logro que surgen en la tarea. Se compone para cada sujeto con la media aritmética de los dos ítems que se usan para medirla, i21 e i29.

- i21. I study Spanish for the pleasure I experience when I see my language skills become better and better.
- i29. I study Spanish for the enjoyment I experience when I prove myself I can manage something difficult

Tabla 5.22: Medidas de v14

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v14	i21	i29	v14	i21	i29
<b>Español</b>						
total	5.96	6.25	5.68	1.076	1.132	1.226
reglado	<b>6.37</b>	6.61	6.13	.658	.715	.885
no reglado	5.59	5.91	5.26	1.246	1.334	1.355
<b>Inglés</b>						
total	5.90	6.22	5.56	1.163	1.220	1.475
reglado	6.06	6.37	5.73	1.124	1.193	1.460
no reglado	<b>5.48</b>	5.83	5.13	1.182	1.230	1.456
<b>Alemán</b>						
total	5.91	6.06	5.75	1.035	1.156	1.194
reglado	6.47	6.50	6.44	.675	.707	.984
no reglado	5.57	5.80	5.33	1.073	1.297	1.124
<b>Francés</b>						
total	5.96	6.39	5.52	.964	.896	1.418
reglado	<b>6.50</b>	6.68	6.33	.782	.582	1.138
no reglado	5.64	6.22	5.06	.927	1.008	1.366
<b>Todas las lenguas</b>						
total	5.93	6.23	5.62	1.071	1.122	1.342
reglado	6.26	6.49	6.02	.935	.956	1.252
no reglado	5.58	5.95	5.20	1.098	1.220	1.312
$\alpha$ de i21 e i29	0.667					

### 5.3.3 v15. Estimulación

V15 mide la orientación relacionada con las sensaciones estimuladoras propias al aprendizaje de la L2. Se mide mediante dos ítemes, i22 e i25

- i22. I study Spanish because learning languages and interacting with people is good fun
- i25. I study Spanish or the pleasure I get from listening and using the language. It is beautiful!

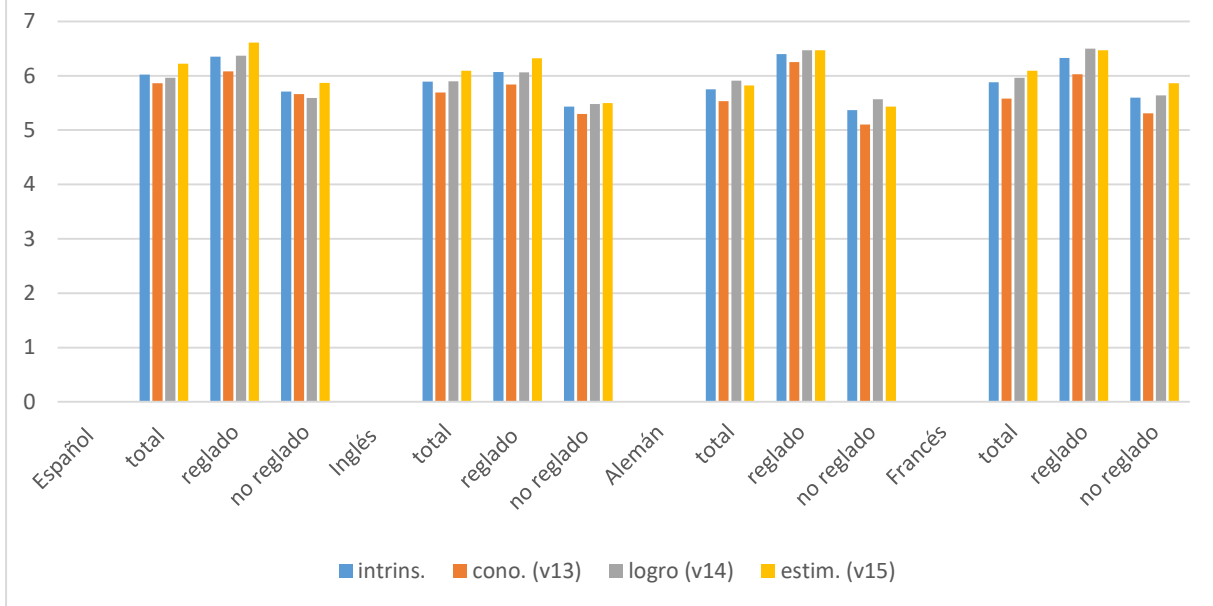
Tabla 5.23: Medidas de v15

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v15	i22	i25	v15	i22	i25
<b>Español</b>						
total	6.22	6.35	6.09	.968	.975	1.208
reglado	<b>6.61</b>	6.77	6.45	.478	.425	.723
no reglado	5.87	5.97	5.76	1.157	1.167	1.458
<b>Inglés</b>						
total	6.09	6.31	5.87	.994	1.023	1.247
reglado	6.32	6.47	6.17	.987	.999	1.137
no reglado	5.50	5.91	5.09	.754	.996	1.203
<b>Alemán</b>						
total	5.82	6.02	5.63	1.127	1.229	1.409
reglado	6.47	6.61	6.33	.675	.850	.907
no reglado	<b>5.43</b>	5.67	5.20	1.172	1.295	1.495
<b>Francés</b>						
total	6.09	6.20	5.98	.904	.980	1.157
reglado	6.47	6.37	6.58	.612	.895	.692
no reglado	5.86	6.09	5.63	.977	1.027	1.238
<b>Todas las lenguas</b>						
total	6.07	6.24	5.90	1.000	1.047	1.255
reglado	6.43	6.55	6.32	.797	.859	.963
no reglado	5.68	5.92	5.45	1.053	1.132	1.376
$\alpha$ de i22 e i25	0.665					

### 5.3.4 Resumen del constructo de intrinsicidad

Tabla 5.24: Resumen del constructo de intrinsicidad								
	Media (escala de 1 a 7)				Desviación típica			
	intrins.	cono. (v13)	logro (v14)	estim. (v15)	intrins	cono. (v13)	logro (v14)	estim. (v15)
<b>Español</b>								
total	6.02	5.86	5.96	6.22	.915	.962	1.076	.968
reglado	<b>6.35</b>	6.08	6.37	6.61	.512	.754	.658	.478
no reglado	5.71	5.66	5.59	5.87	1.085	1.092	1.246	1.157
<b>Inglés</b>								
total	5.89	5.69	5.90	6.09	.898	1.050	1.163	.994
reglado	6.07	5.84	6.06	6.32	.845	.972	1.124	.987
no reglado	5.43	5.30	5.48	5.50	.882	1.165	1.182	.754
<b>Alemán</b>								
total	5.75	5.53	5.91	5.82	.971	1.132	1.035	1.127
reglado	6.40	6.25	6.47	6.47	.624	.895	.675	.675
no reglado	<b>5.37</b>	5.10	5.57	5.43	.941	1.046	1.073	1.172
<b>Francés</b>								
total	5.88	5.58	5.96	6.09	.858	1.060	.964	.904
reglado	6.33	6.03	6.50	6.47	.664	.905	.782	.612
no reglado	5.60	5.31	5.64	5.86	.853	1.068	.927	.977
<b>Todas las lenguas</b>								
total	5.89	5.68	5.93	6.07	.908	1.047	1.071	1.000
reglado	6.23	5.98	6.26	6.43	.728	.905	.935	.797
no reglado	5.54	5.36	5.58	5.68	.950	1.095	1.098	1.053
$\alpha$ (v13, v15, v15)	.844							

**Gráfico 5.11: Valores medios en el constructo de intrinsicidad**



### 5.3.5 Discusión del constructo de intrinsicidad

La intrinsicidad es el constructo motivacional que presenta valores más altos de entre todos los estudiados, con una media de 5.89. Además, los valores altos son en general constantes y existen pocas diferencias en el constructo de intrinsicidad en función de la lengua estudiada. Se observa que las diferencias entre las lenguas son mayores en las variables conocimiento (v13) y estimulación (v15) que en la variable logro (v14), dónde prácticamente todas las lenguas presentan un comportamiento similar. A pesar de esto, el español presenta valores ligeramente superiores al resto de las lenguas en intrinsicidad (español, 6.02; media de todas las lenguas, 5.89).

Al igual que en los constructos de integrabilidad y valor instrumental, los aprendientes de estudios reglados presentan una mayor intrinsicidad que los de estudios no reglados (6.23 frente a 5.54). En el caso de la intrinsicidad, esta pauta se da además para todas las lenguas estudiadas no distinguiéndose ningún perfil diferenciado en una lengua particular.

Las variables conocimiento (v13), logro (v14) y estimulación (v15) presentan un muy buen grado de consistencia interna respecto al constructo de integrabilidad ( $\alpha$  (v13, v14, v15) = .844). No obstante, la consistencia interna de los ítems del cuestionario respecto de las variables conocimiento, logro y estimulación es considerablemente menor ( $\alpha$  de i23 e i26=0.565;  $\alpha$  de i21 e i29=0.667;  $\alpha$  de i22 e i25=0.665). Los ítems usados en nuestro cuestionario están adaptados de los usados por otros autores en repetidas ocasiones (p. ej. Vallerand et. al., 1992; Noels, Pelletier y Vallerand, 2000; Noels, 2001) y que han presentado una consistencia internas buena o muy buenas (de entre 0.79 y 0.90 en Vallerand et. al., 1992). Esta discrepancia en los valores podría deberse a la traducción al estonio necesaria en nuestra adaptación, aunque probablemente esté causada por la reducción del número de ítems a 2 en nuestro cuestionario, lo que parece afectar a  $r$  y por tanto a  $\alpha$ . No es probable que los subconstructos de conocimiento, logro y estimulación no sean una manera representativa de construir la intrinsicidad asociada al aprendizaje de una L2, pues no solo presentan una buena correlación interna en nuestra investigación, sino también en la línea de investigación de Vallerand y sus colegas que está compuesta por numerosos estudios que se extienden en el tiempo.

Por otro lado, resulta interesante la buena correlación de las variables de conocimiento (v13) y estimulación (v15), además de con las variables del propio constructo, con las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 ( $r$  = .423 y .488 respectivamente).



## 5.4 Expectativas de éxito

Primeramente, se presentan los resultados correspondientes a cada una de las variables que conforman el constructo de expectativas de éxito variable por variable. A continuación, se presenta una tabla-resumen con los resultados de todas las variables y finalmente se aborda la discusión de los resultados.

## 5.4.1 v16. Percepción de la competencia

Esta variable mide la percepción que los aprendientes tienen de su competencia para el aprendizaje de la L2. Se mide mediante los ítems i10 e i13:

- i10. I have a special talent for foreign languages
- i13. When in school or previous education, I was better than the rest in language related courses

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v16	i10	i13	v16	i10	i13
Español						
total	4.49	4.38	4.60	1.356	1.454	1.569
reglado	5.15	5.13	5.16	.818	.806	1.098
no reglado	3.90	3.71	4.09	1.481	1.586	1.764
Inglés						
total	5.00	4.70	5.30	1.343	1.446	1.560
reglado	5.41	5.07	5.75	1.027	1.133	1.244
no reglado	3.93	3.74	4.13	1.502	1.738	1.714
Alemán						
total	4.48	4.29	4.67	1.567	1.675	1.730
reglado	5.36	5.28	5.44	1.270	1.565	1.423
no reglado	3.95	3.70	4.20	1.505	1.466	1.750
Francés						
total	4.87	4.55	5.20	1.148	1.172	1.206
reglado	5.24	5.00	5.47	1.171	1.247	1.307
no reglado	4.66	4.28	5.03	1.096	1.054	1.282
Todas las lenguas						
total	4.74	4.51	4.97	1.369	1.445	1.571
reglado	5.31	5.10	5.52	1.035	1.142	1.255
no reglado	4.12	3.87	4.38	1.419	1.467	1.662
α de i10 e i13	0.784					

## 5.4.2 v17. Dificultad percibida

V17 mide la facilidad con la que se percibe el aprendizaje de la L2. Se calcula mediante los ítems i11 e i16:

- i11. It is easy to learn Spanish
- i16. Spanish is harder than the other languages. Los valores de este último ítem aparecen invertidos para reflejar que se encuentra redactado en clave negativa (ver 4.6.1, pre-procesamiento de datos).

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	v17	i11	i16	v17	i11	i16
Español						
total	5.03	4.75	5.31	1.038	1.104	1.211
reglado	5.18	4.81	5.55	.918	1.014	1.028
no reglado	4.90	4.71	5.09	1.133	1.194	1.334
Inglés						
total	5.46	5.48	5.43	1.037	1.203	1.212
reglado	5.70	5.78	5.62	.865	.958	1.195
no reglado	4.83	4.70	4.96	1.193	1.428	1.147
Alemán						
total	4.34	4.19	4.50	1.163	1.409	1.305
reglado	4.86	4.83	4.89	1.246	1.339	1.491
no reglado	4.03	3.80	4.27	1.008	1.324	1.143
Francés						
total	3.94	3.94	3.98	1.156	1.219	1.393
reglado	4.05	4.28	3.95	1.079	1.018	1.311
no reglado	3.88	3.75	4.00	1.212	1.295	1.459
Todas las lenguas						
total	4.82	4.72	4.92	1.234	1.363	1.392
reglado	5.21	5.20	5.25	1.118	1.182	1.346
no reglado	4.39	4.22	4.56	1.215	1.366	1.357
$\alpha$ de i11 e i16	0.740					

### 5.4.3 v18. Apoyo esperado

Esta variable mide el apoyo que el aprendiente espera recibir en el aprendizaje de la L2. Se asocia a un solo ítem, i14:

- i14. I can get extra help and support in different ways, so I'll be successful at learning Spanish.

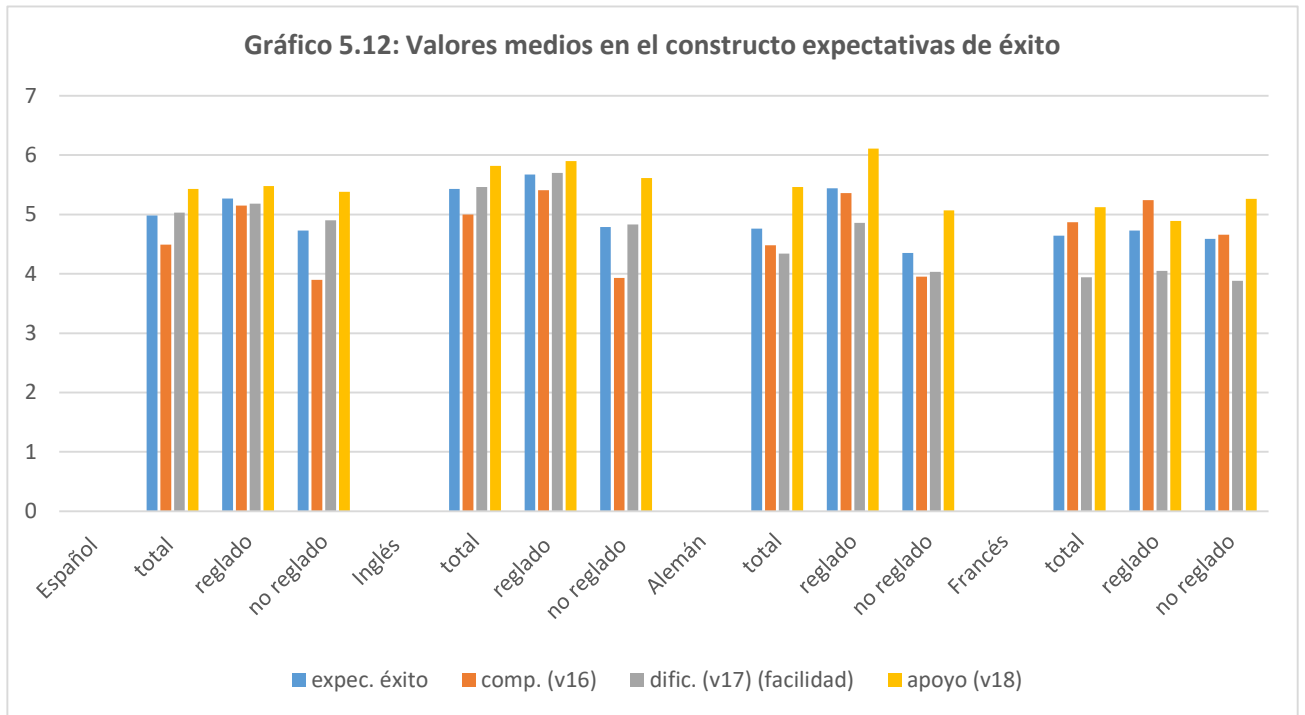
Tabla 5.27: Medidas de v18			
	N	Media de v18 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v18
Español			
total	65	5.43	1.262
reglado	31	5.48	1.122
no reglado	34	5.38	1.393
Inglés			
total	83	5.82	1.014
reglado	60	5.90	1.020
no reglado	23	5.61	.988
Alemán			
total	48	5.46	1.184
reglado	18	6.11	.900
no reglado	30	5.07	1.172
Francés			
total	50	5.12	1.256
reglado	19	4.89	1.560
no reglado	31	5.26	1.032
Todas las lenguas			
total	246	5.50	1.188
reglado	128	5.68	1.177
no reglado	118	5.31	1.175

## 5.4.4 Resumen del constructo de expectativas de éxito

Tabla 5.28: Resumen del constructo de expectativas de éxito

	Media (escala de 1 a 7)				Desviación típica			
	expec. éxito	comp. (v16)	dific. (v17) (facilidad)	apoyo (v18)	expec. éxito	comp. (v16)	dific. (v17)	apoyo (v18)
Español								
total	4.98	4.49	5.03	5.43	.905	1.356	1.038	1.262
reglado	5.27	5.15	5.18	5.48	.569	.818	.918	1.122
no reglado	4.73	3.90	4.90	5.38	1.072	1.481	1.133	1.393
Inglés								
total	5.43	5.00	5.46	5.82	.810	1.343	1.037	1.014
reglado	5.67	5.41	5.70	5.90	.540	1.027	.865	1.020
no reglado	4.79	3.93	4.83	5.61	1.040	1.502	1.193	.988
Alemán								
total	4.76	4.48	4.34	5.46	.938	1.567	1.163	1.184
reglado	5.44	5.36	4.86	6.11	.816	1.270	1.246	.900
no reglado	4.35	3.95	4.03	5.07	.756	1.505	1.008	1.172
Francés								
total	4.64	4.87	3.94	5.12	.739	1.148	1.156	1.256
reglado	4.73	5.24	4.05	4.89	.786	1.171	1.079	1.560
no reglado	4.59	4.66	3.88	5.26	.717	1.096	1.212	1.032
Todas las lenguas								
total	5.02	4.74	4.82	5.50	.900	1.369	1.234	1.188
reglado	5.40	5.31	5.21	5.68	.704	1.035	1.118	1.177
no reglado	4.61	4.12	4.39	5.31	.909	1.419	1.215	1.175
$\alpha$ (v16, v17, v18)	.516							

**Gráfico 5.12: Valores medios en el constructo expectativas de éxito**



#### 5.4.4 Discusión del constructo expectativas de éxito

Las expectativas de éxito de los aprendientes presentan interesantes diferencias entre las lenguas estudiadas, que son mayores en v17 (dificultad percibida). El inglés es la lengua cuyos aprendientes tienen mayores expectativas de éxito (5.43) mientras que el alemán es la que menos (4.35). No obstante, son los aprendientes de alemán en estudios reglados los que esperan un mayor apoyo (6.11 frente a 5.02 de media). Ocurre también que la consistencia interna del constructo no es alta (0.516), lo que sugiere que las variables integradas en expectativas de éxito quizá no formen un constructo relevante y podría ser más adecuado analizar la percepción de la competencia (v16), la dificultad percibida (v17) y el apoyo esperado (v18) de manera independiente. A pesar de esto existe una ligera correlación positiva ( $r=0.305$ ) entre la percepción de la competencia y la facilidad percibida, y entre la facilidad percibida y el apoyo esperado ( $r=0.285$ ).

Los aprendientes de inglés en estudios reglados presentan una percepción más alta de su competencia lingüística que los de las otras lenguas. Al mismo tiempo, los aprendientes de inglés en estudios no reglados perciben su competencia de manera similar a los aprendientes de español, alemán o francés. Esto podría deberse a las particularidades de los estudios reglados de inglés en la Universidad de Tartu. Debido a la popularidad de la lengua inglesa, los estudios reglados de inglés son muy demandados en Estonia y reciben año tras año un mayor número de solicitudes de ingreso que otras titulaciones en Estonia. Debido a una mayor competitividad es posible que sean aquellos estudiantes más seguros de sí mismos y más capaces, y por tanto con una mejor percepción de su competencia, los que deseen cursar estudios reglados de inglés.

Es en la dificultad percibida donde existen las mayores diferencias entre las lenguas. Así, el inglés es la lengua percibida como la más fácil (5.46), mientras que el francés es considerada la más difícil (3.94). Estos resultados podrían explicarse mediante una combinación de las diferencias entre la L1 y la L2 (en especial fonéticas) y la presencia de la L2 en Europa del norte. Así, el inglés que es la lengua extranjera con mayor presencia también presenta mayores similitudes con el estonio, por lo que no sorprende que sea percibida como la lengua más fácil. El español es la segunda lengua considerada más fácil (5.03): a pesar de que su estructura se diferencia del estonio más que la del alemán (4.34), tiene mayor semejanza fonética con el estonio y mayor presencia global. No parece que las actitudes más positivas hacia los hispanohablantes tengan una influencia significativa en la percepción de la lengua como más fácil ( $r$  de v1 y v17 = .190). La mayor dificultad percibida del francés (3.94) podría deberse a sus mayores diferencias fonéticas con el estonio. Los resultados relativos a la dificultad percibida no concuerdan con estudios previos de dificultad percibida en hablantes de inglés (Foreign Service Institute of the Department of State, 2007) que muestran

una mayor dificultad del alemán que del español o del francés. Esta diferencia de resultados también sería explicada por las diferencias entre la L1 y la L2 y la presencia de la L2 en el ambiente de los aprendientes, y que obviamente es diferente en Estonia y en EE.UU. Siguiendo una tendencia ya observada en otros constructos, los aprendientes de estudios reglados perciben menor dificultad en el aprendizaje de la L2 que los aprendientes en estudios no reglados.

Parece existir una correlación entre la cantidad de apoyo esperado y los materiales disponibles para el aprendizaje de una lengua ( $r$  de  $v18$  y  $v20 = .493$ ) lo que explicaría que los aprendientes de inglés esperen mayor apoyo que los aprendientes de español. La elevada cantidad de apoyo que esperan los aprendientes de alemán en estudios reglados (6.11) podría deberse a la excelente labor del servicio de intercambio académico alemán ([www.daad.de](http://www.daad.de)), que cuenta con una presencia y medios muy superiores a sus homólogos españoles, británicos o franceses y pone a disposición de los aprendientes de alemán en estudios reglados un amplio programa de becas, ayudas y recursos para el aprendizaje. Destacamos que, contrariamente a la tendencia general, los aprendientes en estudios reglados de francés esperan menos apoyo que los inscritos en estudios no reglados, aunque no podemos interpretar estos datos más allá de la débil correlación entre la facilidad percibida y el apoyo esperado ( $p = .285$ ).

Destaca también la buena correlación entre el apoyo esperado y la disponibilidad de materiales ( $r$  de  $v18$  y  $v20 = .493$ ), lo que sugiere que muchos aprendientes consideran la disponibilidad de materiales adecuados a sus necesidades un factor clave a la hora de recibir apoyo en su proceso de aprendizaje.



## 5.5 Oferta

A continuación, se exponen y discuten los resultados relacionados con el constructo de oferta siguiendo la misma estructura que en constructos anteriores: presentación de los datos por variable, resumen del constructo y discusión.

## 5.5.1 v19. Cursos

V19 mide la disponibilidad percibida de cursos para aprender la L2. Se asocia a i12:

- i12. In Estonia It is easy to find a Spanish course that suits my needs

Tabla 5.29: Medidas de v19			
	N	Media de v19 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v19
<b>Español</b>			
total	65	4.68	1.480
reglado	31	4.45	1.287
no reglado	34	4.88	1.629
<b>Inglés</b>			
total	83	5.22	1.432
reglado	60	5.07	1.436
no reglado	23	5.61	1.373
<b>Alemán</b>			
total	48	4.92	1.127
reglado	18	4.78	1.309
no reglado	30	5.00	1.017
<b>Francés</b>			
total	51	4.51	1.206
reglado	19	4.16	1.015
no reglado	32	4.72	1.276
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	4.87	1.367
reglado	128	4.74	1.359
no reglado	119	5.01	1.369

## 5.5.2 v20. Materiales

V20 mide la disponibilidad percibida de materiales adecuados para el aprendizaje de la L2. Se asocia a i15:

- i15. In Estonia it is easy to find materials to learn Spanish (books, dictionaries, exercises, etc.)

Tabla 5.30: Medidas de v20			
	N	Media de v20 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v20
<b>Español</b>			
total	65	4.94	1.298
reglado	31	4.84	1.293
no reglado	34	5.03	1.314
<b>Inglés</b>			
total	83	6.12	.942
reglado	60	6.20	.860
no reglado	23	5.91	1.125
<b>Alemán</b>			
total	48	5.33	1.173
reglado	18	5.72	1.074
no reglado	30	5.10	1.185
<b>Francés</b>			
total	51	5.00	1.149
reglado	19	4.95	1.026
no reglado	32	5.03	1.231
<b>Todas las lenguas</b>			
total	247	5.43	1.237
reglado	128	5.62	1.191
no reglado	119	5.22	1.257

### 5.5.3 v21. Contacto previo

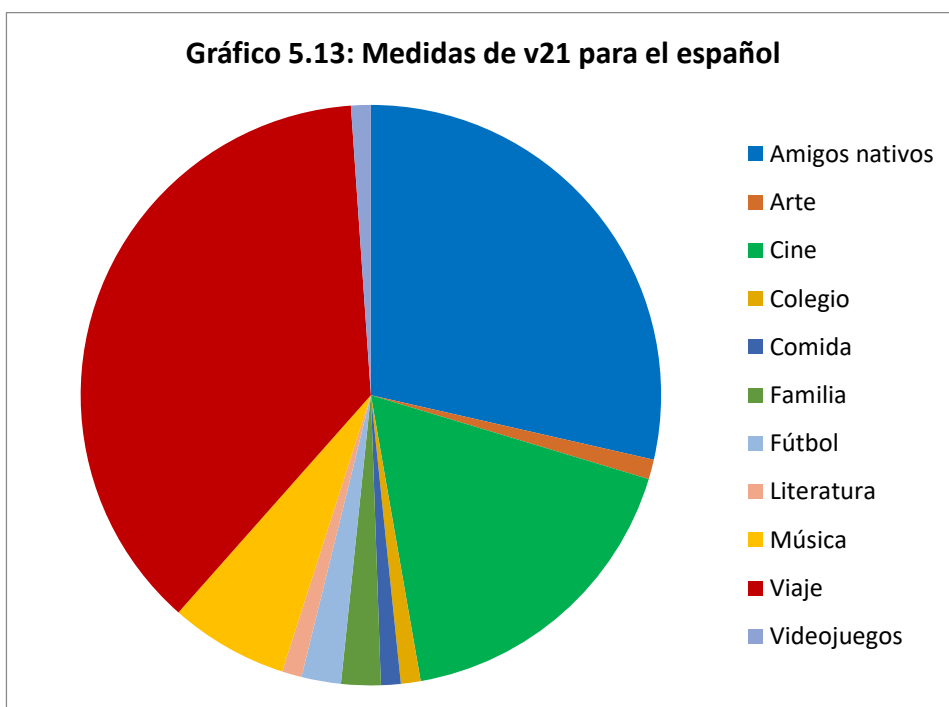
Esta variable mide el contacto que los aprendientes han tenido con la lengua y cultura de la L2 antes de comenzar el aprendizaje. Se asocia a i33:

- i33. If you had any contact with Spanish language or culture before you decided to study the language, which kind of contact was that? (ex. A trip to Spain, Spanish friends in Estonia, a film, etc.)

Nótese que N no corresponde con el número de sujetos que responde esta pregunta del cuestionario, sino con el número de casos para esta variable, ya que cada sujeto puede responder con más de un tipo de contacto.

Tabla 5.31: Medidas de v21 para el español (N=91)

Tipo de Contacto	n	fi
Amigos nativos	26	0.286
Arte	1	0.011
Cine	16	0.176
Colegio	1	0.011
Comida	1	0.011
Familia	2	0.022
Fútbol	2	0.022
Literatura	1	0.011
Música	6	0.066
Viaje	34	0.374
Videojuegos	1	0.011



Tipo de Contacto	n	fi
Amigos nativos	24	0.209
Amigos no nativos	4	0.035
Cine	28	0.243
Colegio	3	0.026
Familia	3	0.026
Literatura	12	0.104
Música	5	0.043
Redes Sociales	9	0.078
Trabajo	4	0.035
Viaje	20	0.174
Videojuegos	3	0.026

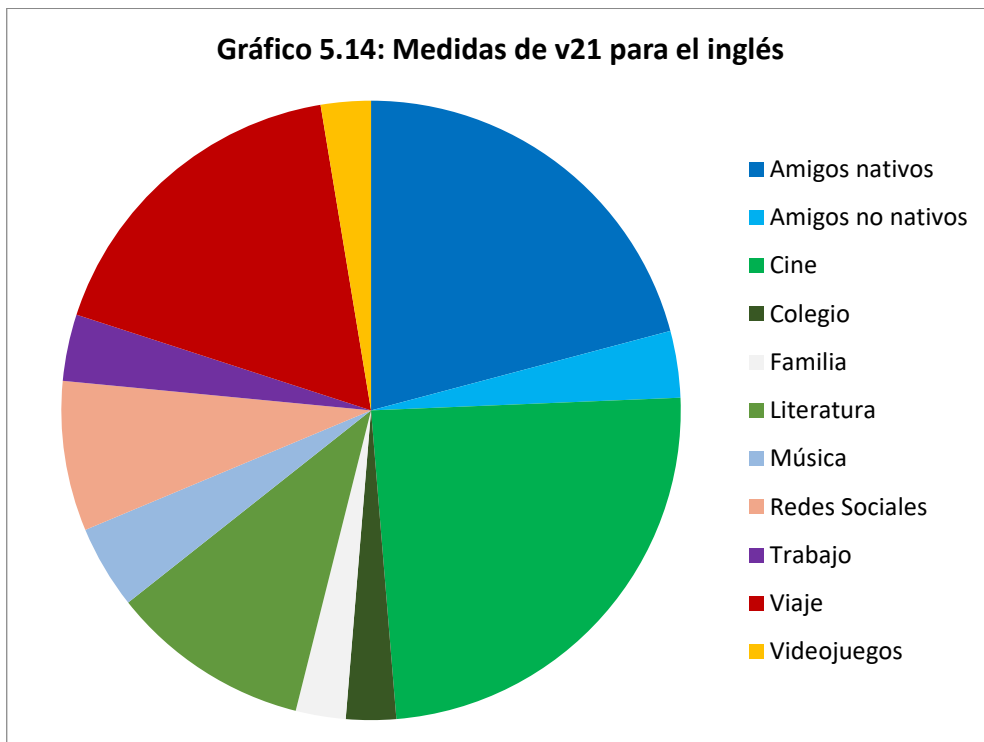


Tabla 5.33: Medidas de v21 para el alemán (N=65)

Tipo de Contacto	n	fi
Amigos nativos	12	0.185
Amigos no nativos	1	0.015
Cine	8	0.123
Colegio	4	0.066
Comida	1	0.015
Familia	12	0.185
Historia	2	0.031
Literatura	2	0.031
Música	4	0.062
<b>Viaje</b>	19	0.292

Gráfico 5.15: Medidas de v21 para el alemán

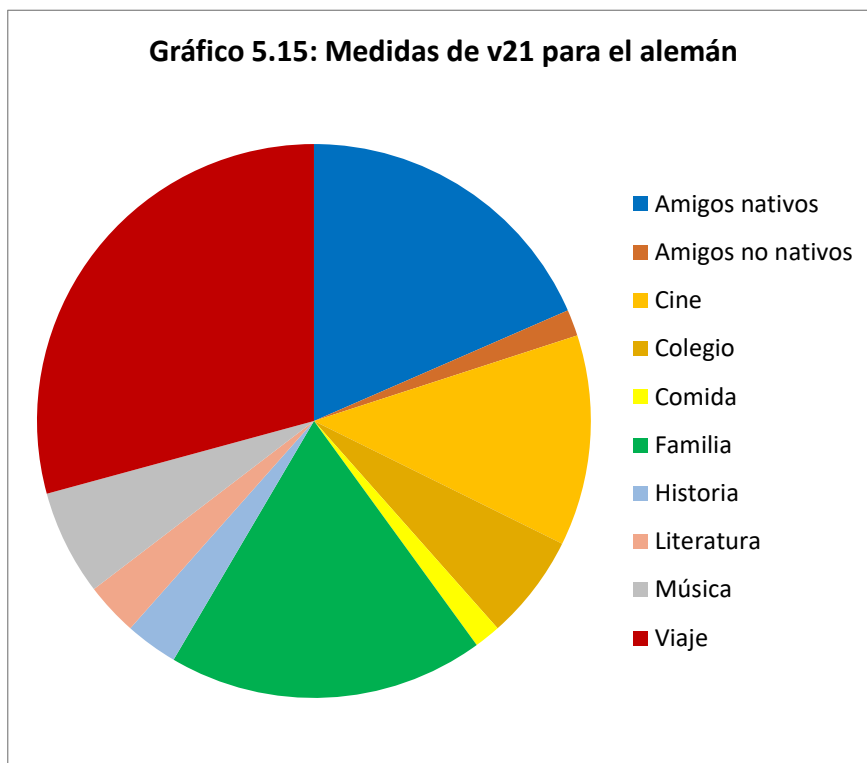


Gráfico 5.16: Medidas de v21 para el francés

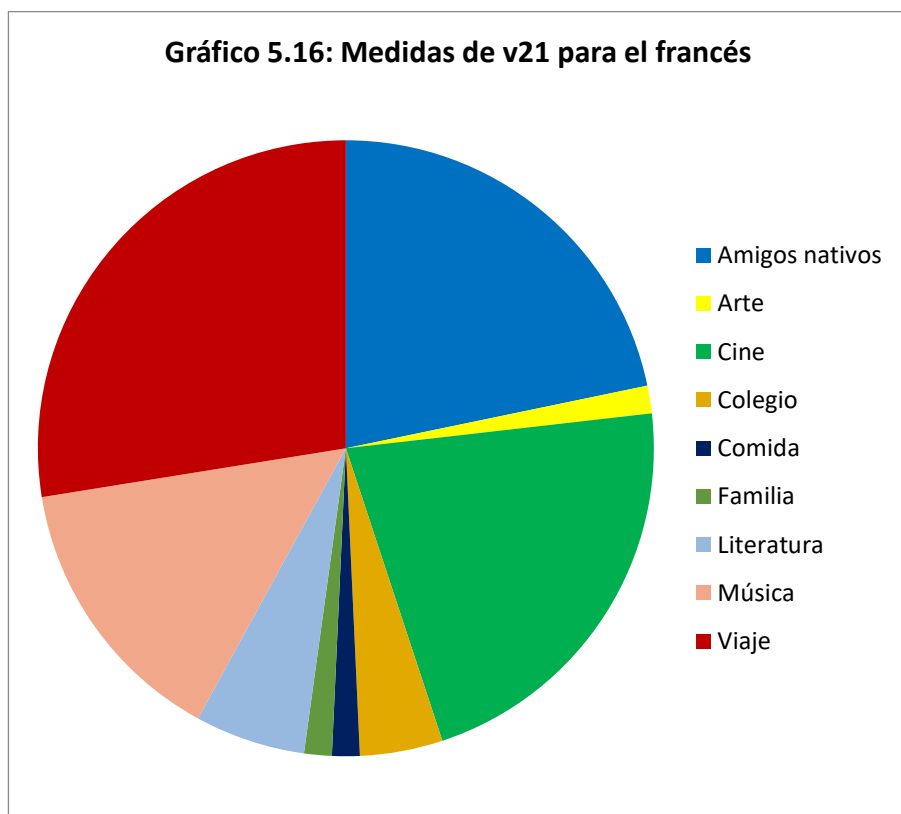


Tabla 5.34: Medidas de v21 para el francés (N=69)

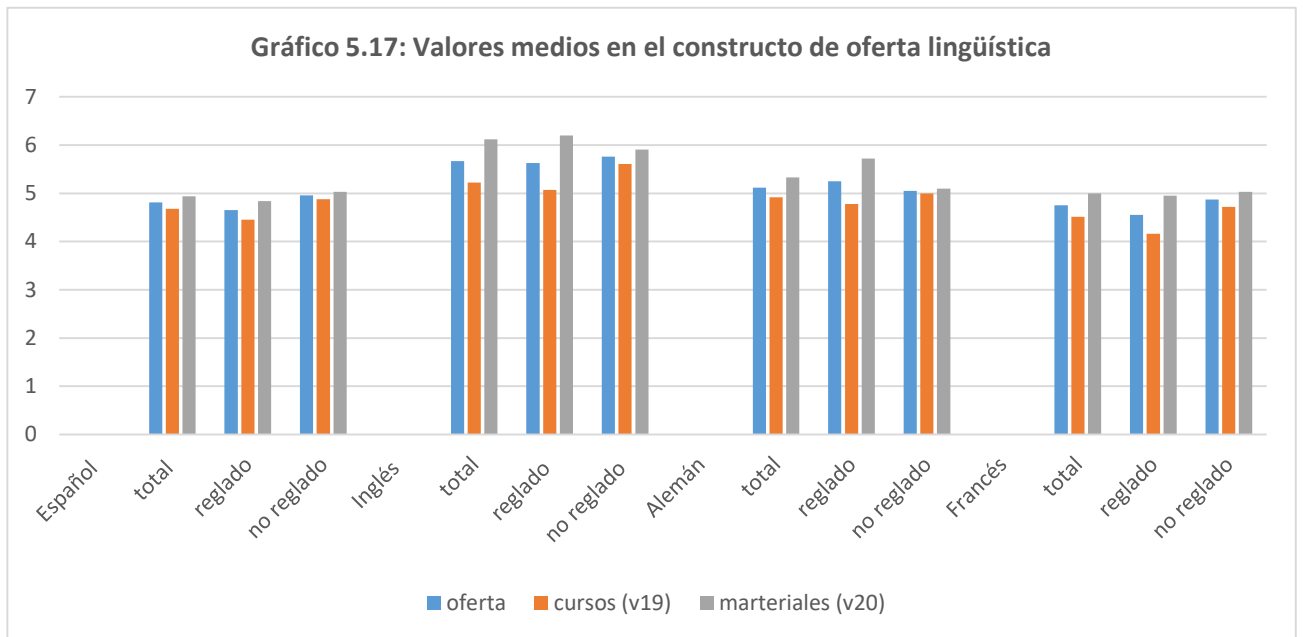
Tipo de Contacto	n	fi
Amigos nativos	15	0.217
Arte	1	0.014
Cine	15	0.217
Colegio	3	0.043
Comida	1	0.014
Familia	1	0.014
Literatura	4	0.058
Música	10	0.145
<b>Viaje</b>	19	0.274

## 5.5.4 Resumen del constructo de oferta lingüística

Tabla 5.35: Resumen del constructo de oferta lingüística

	Medias (escala de 1 a 7)			Desviaciones típicas		
	oferta	cursos (v19)	marateriales (v20)	oferta	cursos (v19)	marateriales (v20)
<b>Español</b>						
total	4.81	4.68	4.94	1.214	1.480	1.298
reglado	4.65	4.45	4.84	1.034	1.287	1.293
no reglado	4.96	4.88	5.03	1.356	1.629	1.314
<b>Inglés</b>						
total	5.67	5.22	6.12	.960	1.432	.942
reglado	5.63	5.07	6.20	.974	1.436	.860
no reglado	5.76	5.61	5.91	.940	1.373	1.125
<b>Alemán</b>						
total	5.12	4.92	5.33	.937	1.127	1.173
reglado	5.25	4.78	5.72	.816	1.309	1.074
no reglado	5.05	5.00	5.10	.834	1.017	1.185
<b>Francés</b>						
total	4.75	4.51	5.00	.940	1.206	1.149
reglado	4.55	4.16	4.95	.880	1.015	1.026
no reglado	4.87	4.72	5.03	.967	1.276	1.231
<b>Todas las lenguas</b>						
total	5.15	4.87	5.43	1.092	1.367	1.237
reglado	5.18	4.74	5.62	1.092	1.359	1.191
no reglado	5.11	5.01	5.22	1.096	1.369	1.257
$\alpha$ (v19, v20)	.575					

Gráfico 5.17: Valores medios en el constructo de oferta lingüística





### 5.5.5 Discusión del constructo de oferta lingüística

También existen diferencias considerables entre las lenguas en el constructo de oferta lingüística. De esta forma, los aprendientes de inglés indican que existe una mayor oferta lingüística para esta lengua (5.67) que para otras como el francés (4.75). El inglés es la lengua con mejor oferta percibida tanto de cursos como de materiales. Esto no resulta sorprendente pues es con diferencia la lengua más estudiada en la educación obligatoria y con mayor oferta de cursos en las escuelas privadas de idiomas a lo largo del país. La segunda posición del alemán quizá podría explicarse por la mayor presencia de instituciones alemanas como los institutos de cultura (en Tartu y en Tallin), que ofrecen cursos de idiomas y se ocupan de la creación de materiales de específicos para el público estonio. Los aprendientes de francés perciben la menor oferta de cursos (4.51) seguidos de cerca por los de español (4.68). El español ocupa la última posición en la oferta de materiales (4.94) seguida muy de cerca por el francés (5.00). Aunque el francés cuenta con instituto de cultura en Estonia (<http://www.ife.ee>), la actividad de este es limitada y las escuelas de idiomas de español han sabido llenar el vacío dejado por la ausencia de sede del Instituto Cervantes (en Polonia). En resumen, parece realista pensar que estos datos de oferta lingüística reflejan de manera significativa la realidad.

Observamos que, contrariamente a la tendencia en constructos anteriores, los aprendientes de estudios reglados sienten que la oferta de cursos es inferior que los aprendientes en estudios no reglados. Esto podría deberse a que la mayoría de los cursos ofertados se ocupan de niveles de lengua iniciales y los aprendientes en estudios reglados tienen un nivel de lengua superior (24.21% frente a 19.26% en estudio anterior), o a que, al mostrar un mayor compromiso, también muestran un mayor nivel de exigencias.

En lo que respecta al contacto previo con la lengua y cultura, la mayoría de los aprendientes lo tuvieron mediante un viaje. Este es el caso en todas las lenguas estudiadas salvo en el inglés, donde la mayoría tuvo un contacto previo a través del cine y la televisión ( $f_i=0.243$ ), y otros productos de consumo cultural como la literatura y la música. Esto no resulta sorprendente, pues el inglés es la lengua dominante en el mundo del cine y otros productos culturales, y el Eurobarómetro Especial 386 (2012, p. 119) mide en 71% el porcentaje de los estonios que prefiere el cine y otros programas televisivos en versión original subtitulada en lugar de doblaje. Esto también podría sugerir que el inglés es una lengua global y hay otras maneras de tener contacto con ella sin llegar a viajar; de hecho algunos aprendientes tuvieron contacto con el inglés a través de internet y las redes sociales ( $f_i=0.078$ ;  $f_i=0$  en otras lenguas). El porcentaje de aprendientes que tuvo un contacto previo mediante el viaje es notablemente superior en el español ( $f_i=0.374$  en español;  $f_i=0.174$  en inglés;  $f_i=0.292$  en alemán;  $f_i=0.274$  en francés), donde también destacan los amigos nativos ( $f_i=0.286$ ) y en contraste con otras lenguas, el fútbol. En general podría decirse que en el español destacan factores

asociados al ocio en detrimento de los asociados a los productos culturales. Esto podría deberse a que los países hispanohablantes son uno de los principales destinos turísticos del mundo a la par que presentan una industrial cultural menos potente. La distribución del francés es parecida a la del español, pero con una mayor importancia para productos culturales como la literatura, música y el cine. Del alemán sorprenden factores debidos a una historia en común con Estonia, tales como la familia ( $f_i=0.185$ ) o una mención específica a la historia. Finalmente, tanto en español como en inglés se ha hecho referencia a un factor inesperado: los videojuegos.

## 5.6 Entorno social

A continuación, se exponen y discuten los resultados relacionados con el constructo de entorno social. En primer lugar, se exponen los resultados y posteriormente se discuten. Al haber tan solo una variable cuantitativa en el constructo no se incluye un resumen.

## 5.6.1 v22. Personas influyentes

V23 mide qué personas resultan más influyentes para los aprendientes a la hora de elegir que L2 estudiar.

Se mide mediante i18:

- i18. Can you think of somebody who encouraged you to choose to learn Spanish? If so please state your relation with the one person than influenced you the most. (Ex. father, friend, teacher, native speaker friend of family, etc.)

Para visualizar los datos con mayor claridad se crea el valor compuesto “familia”, que se contabiliza cuando ocurre cualquiera de los valores madre, padre, padres, hermana, hermano, u otro miembro de la familia. El valor “familia” por tanto no es por tanto una respuesta de los sujetos, sino que “familia = madre + padre + padres + hermana + hermano + otro miembro de la familia”

Tabla 5.36: Medidas de v22 para el español (N=31)

Persona Influyente	n	fi
Amigo	19	0.704
Madre	4	0.148
Profesor	4	0.148
Familia	4	0.148

Gráfico 5.18: Medidas de v22 para el español

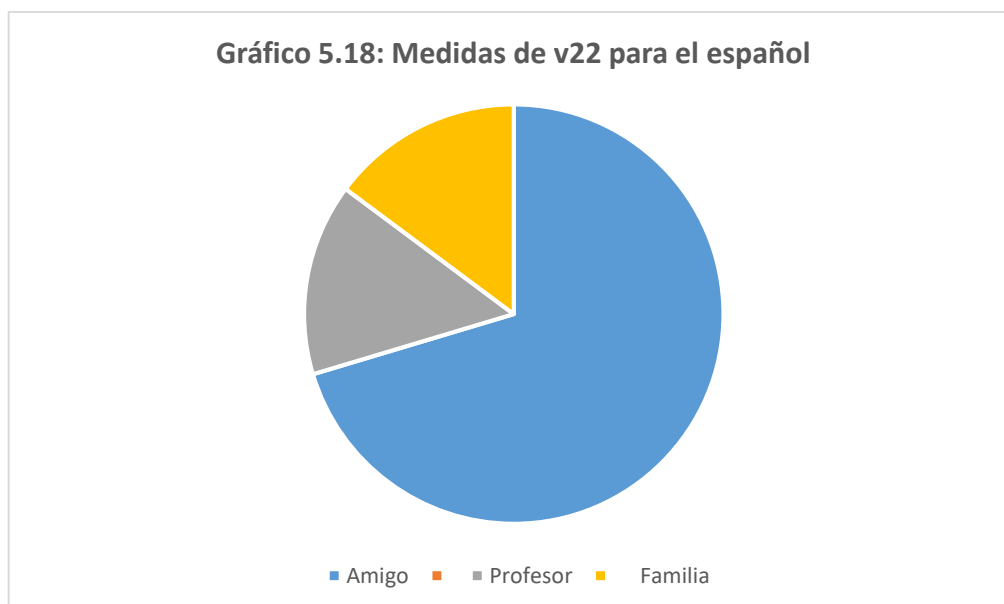


Tabla 5.37: Medidas de v22 para el inglés (N=40)		
Persona Influyente	n	fi
Amigo	8	0.200
Hermana	2	0.050
Madre	3	0.075
Pareja	1	0.025
Padres	3	0.075
<b>Profesor</b>	19	0.475
Otro miembro de la familia	2	0.050
Requisito académico o profesional	2	0.050
Familia	10	0.250

Gráfico 5.19: Medidas de v22 para el inglés

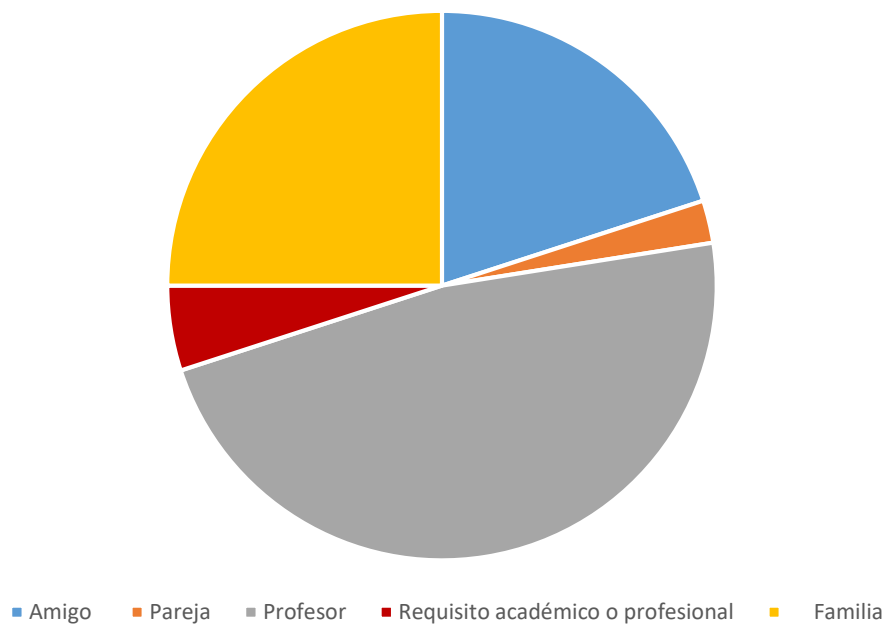


Tabla 5.38: Medidas de v22 para el alemán (N=22)

Persona Influyente	n	fi
Amigo	9	0.409
Hermana	2	0.091
Madre	2	0.091
Padre	2	0.091
Pareja	1	0.045
Padres	1	0.045
Profesor	4	0.182
Requisito académico o profesional	1	0.045
Familia	7	0.319

Gráfico 5.20: Medidas de v22 para el alemán

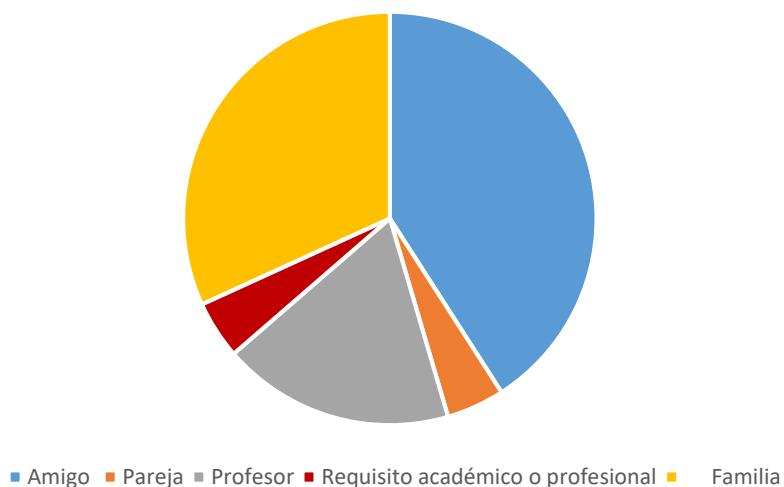


Gráfico 5.21: Medidas de v22 para el francés

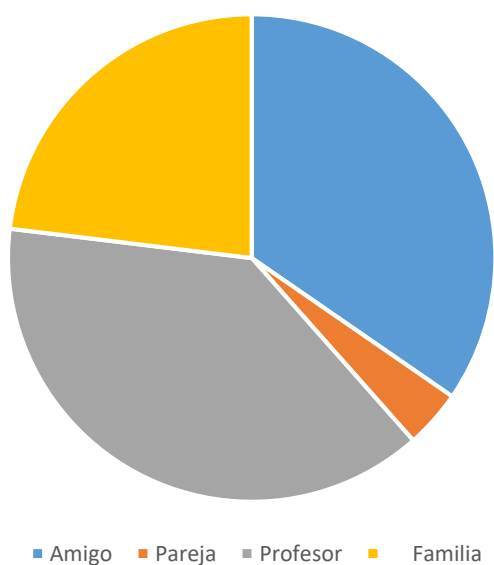


Tabla 5.39: Medidas de v22 para el francés (N=26)

Persona Influyente	n	fi
Amigo	9	0.346
Madre	4	0.154
Otro miembro de la familia	2	0.077
Pareja	1	0.038
Profesor	10	0.385
Familia	6	0.231

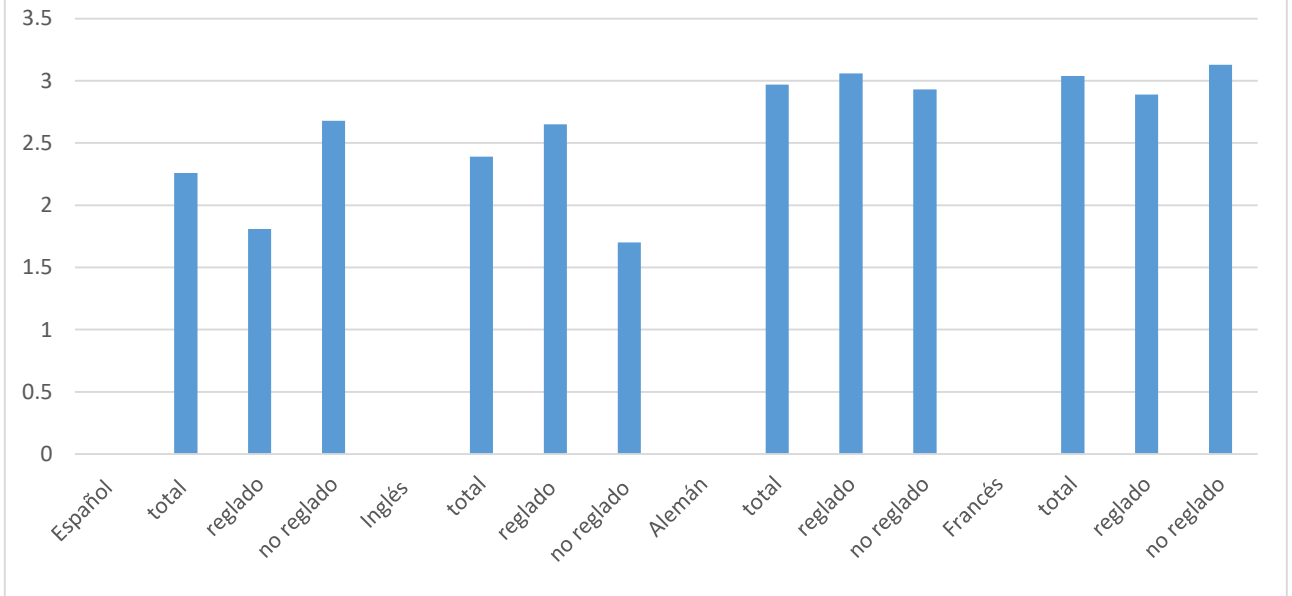
## 5.6.2 v23. Influencia

V22 mide la importancia de la influencia de otras personas en la decisión comenzar a estudiar una L2 en el aprendiente. Se asocia a un solo ítem, i17:

- i17. My decision to learn Spanish was influenced by other people

Tabla 5.40: Medidas de v23			
	N	Media de v23 (escala de 1 a 7)	Desviación típica de v23
Español			
total	65	2.26	1.482
reglado	31	1.81	.980
no reglado	34	2.68	1.736
Inglés			
total	83	2.39	1.681
reglado	60	2.65	1.696
no reglado	23	1.70	1.460
Alemán			
total	48	2.97	1.839
reglado	18	3.06	2.127
no reglado	30	2.93	1.680
Francés			
total	50	3.04	1.873
reglado	18	2.89	1.779
no reglado	32	3.13	1.947
Todas las lenguas			
total	246	2.60	1.727
reglado	127	2.54	1.675
no reglado	119	2.67	1.786

**Gráfico 5.22: Media de la variable influencia, asociada al constructo entorno social**





### 5.6.3 Discusión del constructo de entorno social

Los aprendientes que más han sido influenciados por otras personas en su decisión de comenzar a estudiar la L2 han sido los de francés (3.04) y los de alemán (2.97), mientras que los que menos han sido los de español (2.26). A pesar de que existen notables diferencias en función de la lengua de estudio, no parecen existir diferencias entre los aprendientes de estudios reglados y no reglados en lo que a la cantidad de influencia recibida se refiere; además la desviación típica de la de influencia ( $v_{23}$ ) es notablemente superior a otras variables, llegando en algunos casos a 2. No obstante, nos llama la atención que la variable influencia presenta, en general, una leve correlación negativa con el resto de constructos (-.021 con integrabilidad, -.041 con valor instrumental, -.078 con intrinsicidad y -.092 con expectativas de éxito). Si bien la mayoría de los constructos motivacionales tienen (en mayor o menor grado) una correlación positiva entre sí, la correlación con el constructo de entorno social es en general negativa. Esto sugiere que cuanto más influenciado está un aprendiente por otras personas, menor es su motivación inicial.

En cuanto a las personas que más influyen a los aprendientes ( $v_{22}$ ) estas son los amigos, profesores y miembros de la familia. En el caso del inglés la influencia de los profesores es más relevante ( $f_i=0.475$ ), muy probablemente porque esta lengua se suele estudiar en educación secundaria más que otras, y por tanto los aprendientes de inglés han tenido mayor contacto con un profesor de la L2 (en nuestra muestra, un 100% de los aprendientes de inglés ha estudiado con anterioridad frente al 74% de media). En el caso del español la influencia de los amigos ( $f_i=0.704$ ) es mucho más relevante que otras lenguas, lo que podría estar relacionado con que sean los aprendientes de español los que tienen mejores actitudes hacia la comunidad de habla ( $v_1=6.01$ ). En cuanto al alemán, llama la atención la mayor influencia de la familia en comparación con otras lenguas ( $f_i=0.319$ ). Finalmente, destaca que al nombrar la influencia de miembros de la familia la mayoría hace referencia a miembros de sexo femenino, prefiriendo a la madre sobre el padre o a la hermana sobre el hermano. Esto podría deberse al mayor número de aprendientes de sexo femenino en la muestra (80%).

## 5.7 Relaciones entre las diferentes variables y constructos

### 5.7.1 Correlaciones entre variables y entre constructos

Tabla 5.41: Índice de correlación (r) entre las variables cuantitativas  
 Todos los estudios  
 \*\* indica correlación significativa a 0.01; \* indica correlación significativa a 0.05 (*two tailed*)

		Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expectativas de éxito			Oferta ling.		Ent.
		v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Inte.	v1	1	.368**	.503**	.335**	.148*	.493**	.219**	.224**	.251**	.123	.423**	.315**	.488**	.194**	.190**	.157*	.030	.081	-.074
	v2	.368**	1	.438**	.481**	.261**	.332**	.166**	.126*	.258**	.265**	.222**	.188**	.297**	.243**	.168**	.192**	.056	.169**	-.006
	v3	.503**	.438**	1	.523**	.306**	.446**	.208**	.243**	.286**	.194**	.278**	.251**	.374**	.249**	.160*	.149*	-.022	.089	-.021
	v5	.335**	.481**	.523**	1	.385**	.359**	.302**	.169**	.237**	.242**	.247**	.301**	.313**	.290**	.121	.125	.044	.161*	.017
Val. ins.	v6	.148*	.261**	.306**	.385**	1	.075	.433**	.237**	.284**	.435**	.181**	.212**	.089	.227**	.112	.243**	.093	.265**	-.042
	v7	.493**	.332**	.446**	.359**	.075	1	.127*	.227**	.314**	.130*	.281**	.266**	.370**	.138*	.143*	.105	.034	.122	-.062
	v9	.219**	.166**	.208**	.302**	.433**	.127*	1	.182**	.157*	.227**	.236**	.146*	.107	.153*	.204**	.158*	.096	.278**	-.023
	v10	.224**	.126*	.243**	.169**	.237**	.227**	.182**	1	.511**	.386**	.242**	.367**	.202**	.113	.123	.245**	.071	.205**	.063
	v11	.251**	.258**	.286**	.237**	.284**	.314**	.157*	.511**	1	.356**	.363**	.437**	.356**	.277**	.193**	.160*	.064	.197**	-.036
	v12	.123	.265**	.194**	.242**	.435**	.130*	.227**	.386**	.356**	1	.328**	.359**	.237**	.075	.185**	.225**	.211**	.255**	-.058
Intrin.	v13	.423**	.222**	.278**	.247**	.181**	.281**	.236**	.242**	.363**	.328**	1	.681**	.650**	.271**	.240**	.280**	.085	.191**	-.057
	v14	.315**	.188**	.251**	.301**	.212**	.266**	.146*	.367**	.437**	.359**	.681**	1	.599**	.228**	.232**	.261**	.148*	.186**	-.010
	v15	.488**	.297**	.374**	.313**	.089	.370**	.107	.202**	.356**	.237**	.650**	.599**	1	.361**	.314**	.207**	.124	.129*	-.142*
Exp. éxit.	v16	.194**	.243**	.249**	.290**	.227**	.138*	.153*	.113	.277**	.075	.271**	.228**	.361**	1	.305**	.191**	.045	.075	-.014
	v17	.190**	.168**	.160*	.121	.112	.143*	.204**	.123	.193**	.185**	.240**	.232**	.314**	.305**	1	.285**	.261**	.345**	-.159*
	v18	.157*	.192**	.149*	.125	.243**	.105	.158*	.245**	.160*	.225**	.280**	.261**	.207**	.191**	.285**	1	.278**	.493**	-.026
Ofert. ling.	v19	.030	.056	-.022	.044	.093	.034	.096	.071	.064	.211**	.085	.148*	.124	.045	.261**	.278**	1	.405**	.015
	v20	.081	.169**	.089	.161*	.265**	.122	.278**	.205**	.197**	.255**	.191**	.186**	.129*	.075	.345**	.493**	.405**	1	.040
Ent. S.	v23	-.074	-.006	-.021	.017	-.042	-.062	-.023	.063	-.036	-.058	-.057	-.010	-.142*	-.014	-.159*	-.026	.015	.040	1

Tabla 5.42: Índice de correlación (r) entre las variables cuantitativas  
Estudios reglados

\*\* indica correlación significativa a 0.01; \* indica correlación significativa a 0.05 (*two tailed*)

		Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expectativas de éxito			Oferta ling.		Ent.
		v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Inte.	v1	1	.166	.413**	.222*	.177*	.376**	.102	.097	.187*	.000	.426**	.264**	.421**	.101	.142	.209*	.183*	.030	-.182*
	v2	.166	1	.340**	.395**	.185*	.288**	-.035	.018	.094	.207*	.075	.023	.233**	.160	.221*	.191*	.262**	.233**	-.003
	v3	.413**	.340**	1	.416**	.415**	.458**	.121	.238**	.226*	.269**	.294**	.280**	.319**	.045	.146	.170	.111	.040	-.018
	v5	.222*	.395**	.416**	1	.439**	.299**	.275**	-.057	.039	.147	.301**	.329**	.266**	.260**	.096	.106	.108	.096	.049
Val. ins.	v6	.177*	.185*	.415**	.439**	1	.162	.363**	.176*	.075	.364**	.271**	.278**	.040	.157	.169	.272**	.334**	.265**	.099
	v7	.376**	.288**	.458**	.299**	.162	1	.025	.112	.390**	.080	.285**	.298**	.395**	.210*	.189*	.126	.114	.020	-.117
	v9	.102	-.035	.121	.275**	.363**	.025	1	.003	.024	.158	.259**	.121	-.054	.153	.039	.038	.116	.195*	.071
	v10	.097	.018	.238**	-.057	.176*	.112	.003	1	.462**	.379**	.056	.227*	-.026	-.122	.009	.258**	.151	.047	.133
	v11	.187*	.094	.226*	.039	.075	.390**	.024	.462**	1	.326**	.278**	.290**	.136	.049	.131	.145	.234**	.131	.006
	v12	.000	.207*	.269**	.147	.364**	.080	.158	.379**	.326**	1	.180*	.282**	.037	-.011	.180*	.292**	.298**	.268**	.112
Intrin.	v13	.426**	.075	.294**	.301**	.271**	.285**	.259**	.056	.278**	.180*	1	.633**	.512**	.255**	.118	.191*	.141	.100	.008
	v14	.264**	.023	.280**	.329**	.278**	.298**	.121	.227*	.290**	.282**	.633**	1	.422**	.142	.040	.194*	.198*	.026	.045
	v15	.421**	.233**	.319**	.266**	.040	.395**	-.054	-.026	.136	.037	.512**	.422**	1	.190*	.208*	.153	.202*	-.015	-.140
Exp. éxit.	v16	.101	.160	.045	.260**	.157	.210*	.153	-.122	.049	-.011	.255**	.142	.190*	1	.164	-.017	.080	-.062	.056
	v17	.142	.221*	.146	.096	.169	.189*	.039	.009	.131	.180*	.118	.040	.208*	.164	1	.156	.342**	.333**	-.180*
	v18	.209*	.191*	.170	.106	.272**	.126	.038	.258**	.145	.292**	.191*	.194*	.153	-.017	.156	1	.238**	.417**	.024
Ofert. ling.	v19	.183*	.262**	.111	.108	.334**	.114	.116	.151	.234**	.298**	.141	.198*	.202*	.080	.342**	.238**	1	.464**	.057
	v20	.030	.233**	.040	.096	.265**	.020	.195*	.047	.131	.268**	.100	.026	-.015	-.062	.333**	.417**	.464**	1	.095
Ent. S.	v23	-.182*	-.003	-.018	.049	.099	-.117	.071	.133	.006	.112	.008	.045	-.140	.056	-.180*	.024	.057	.095	1

Tabla 5.43: Índice de correlación (r) entre las variables cuantitativas  
Estudios no reglados

\*\* indica correlación significativa a 0.01; \* indica correlación significativa a 0.05 (*two tailed*)

		Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expectativas de éxito			Oferta ling.		Ent.
		v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Inte.	v1	1	.373**	.442**	.322**	-.041	.543**	.188*	.221*	.111	.035	.301**	.195*	.395**	.001	.026	.025	-.021	.018	.028
	v2	.373**	1	.391**	.484**	.177	.314**	.214*	.113	.215*	.180	.190*	.155	.181*	.098	-.062	.117	-.067	.031	.016
	v3	.442**	.391**	1	.543**	.113	.399**	.160	.160	.163	-.016	.121	.064	.257**	.154	-.028	.043	-.072	.029	.000
	v5	.322**	.484**	.543**	1	.293**	.366**	.262**	.274**	.264**	.227*	.122	.196*	.253**	.199*	.021	.088	.033	.158	.008
Val. ins.	v6	-.041	.177	.113	.293**	1	-.045	.416**	.200*	.254**	.394**	-.001	.037	-.074	.078	-.094	.173	.003	.213*	-.110
	v7	.543**	.314**	.399**	.366**	-.045	1	.149	.273**	.212*	.100	.223*	.183*	.307**	-.002	.027	.047	-.005	.167	-.009
	v9	.188*	.214*	.160	.262**	.416**	.149	1	.256**	.131	.192*	.129	.056	.083	.011	.228*	.210*	.126	.302**	-.084
	v10	.221*	.113	.160	.274**	.200*	.273**	.256**	1	.499**	.331**	.307**	.411**	.264**	.139	.111	.189*	.038	.298**	.019
	v11	.111	.215*	.163	.264**	.254**	.212*	.131	.499**	1	.261**	.296**	.419**	.331**	.204*	.055	.093	.007	.169	-.046
	v12	.035	.180	-.016	.227*	.394**	.100	.192*	.331**	.261**	1	.331**	.305**	.224*	-.086	.034	.101	.209*	.181*	-.185*
Intrin.	v13	.301**	.190*	.121	.122	-.001	.223*	.129	.307**	.296**	.331**	1	.659**	.673**	.104	.187*	.301**	.103	.195*	-.091
	v14	.195*	.155	.064	.196*	.037	.183*	.056	.411**	.419**	.305**	.659**	1	.632**	.080	.225*	.258**	.183*	.246**	-.033
	v15	.395**	.181*	.257**	.253**	-.074	.307**	.083	.264**	.331**	.224*	.673**	.632**	1	.264**	.225*	.174	.155	.145	-.136
Exp. éxit.	v16	.001	.098	.154	.199*	.078	-.002	.011	.139	.204*	-.086	.104	.080	.264**	1	.209*	.265**	.113	.056	-.034
	v17	.026	-.062	-.028	.021	-.094	.027	.228*	.111	.055	.034	.187*	.225*	.225*	.209*	1	.346**	.284**	.293**	-.132
	v18	.025	.117	.043	.088	.173	.047	.210*	.189*	.093	.101	.301**	.258**	.174	.265**	.346**	1	.363**	.544**	-.063
Ofert. ling.	v19	-.021	-.067	-.072	.033	.003	-.005	.126	.038	.007	.209*	.103	.183*	.155	.113	.284**	.363**	1	.393**	-.034
	v20	.018	.031	.029	.158	.213*	.167	.302**	.298**	.169	.181*	.195*	.246**	.145	.056	.293**	.544**	.393**	1	.002
Ent. S.	v23	.028	.016	.000	.008	-.110	-.009	-.084	.019	-.046	-.185*	-.091	-.033	-.136	-.034	-.132	-.063	-.034	.002	1

Tabla 5.44: Correlación ( $\rho$ ) entre los diferentes constructos  
 Todos los estudios  
 \*\* indica correlación significativa a 0.01 (*two tailed*)

	Integrab.	V. inst.	Intrinsic.	Exp. éxit.	Oferta	Ent. soc.
Integrabilidad	1	.515**	.446**	.344**	.113	-.021
Valor Instrumental	.515**	1	.428**	.376**	.295**	-.041
Intrinsicidad	.446**	.428**	1	.428**	.195**	-.078
Expectativas de éxito	.344**	.376**	.428**	1	.397**	-.092
Oferta	.113	.295**	.195**	.397**	1	.032
Entorno social	-.021	-.041	-.078	-.092	.032	1

Tabla 5.45: Correlación ( $\rho$ ) entre los diferentes constructos  
 Estudios reglados  
 \*\* indica correlación significativa a 0.01 (*two tailed*)

	Integrab.	V. inst.	Intrinsic.	Exp. éxit.	Oferta	Ent. soc.
Integrabilidad	1	.479**	.450**	.336**	.213**	-.030
Valor Instrumental	.479**	1	.365**	.352**	.394**	.114
Intrinsicidad	.450**	.365**	1	.312**	.161	-.029
Expectativas de éxito	.336**	.352**	.312**	1	.426**	-.055
Oferta	.213**	.394**	.161	.426**	1	.088
Entorno social	-.030	.114	-.029	-.055	.088	1

Tabla 5.46: Correlación ( $\rho$ ) entre los diferentes constructos  
Estudios no reglados  
\*\* indica correlación significativa a 0.01 (*two tailed*)

	Integrab.	V. inst.	Intrinsic.	Exp. éxit.	Oferta	Ent. soc.
Integrabilidad	1	.388**	.285**	.121	.027	.013
Valor Instrumental	.388**	1	.300**	.171	.255**	-.124
Intrinsicidad	.285**	.300**	1	.315**	.233**	-.098
Expectativas de éxito	.121	.171	.315**	1	.436**	-.106
Oferta	.027	.255**	.233**	.436**	1	-.020
Entorno social	.013	-.124	-.098	-.106	-.020	1

A continuación, se discuten las correlaciones entre los diferentes constructos y las variables pertenecientes a diferentes constructos. La discusión de correlación entre las variables que conforman un constructo y su grado de consistencia interna se ha discutido en el apartado correspondiente a la discusión de dicho constructo (Integrabilidad, 5.1.7; valor instrumental, 5.2.9; Intrinsicidad 5.3.5; expectativas de éxito, 5.4.5; oferta lingüística, 5.5.5; entorno social 5.6.3).

En general, la mayoría de las correlaciones son significativas, lo que muestra que los diferentes constructos de la motivación de elección están relacionados los unos con los otros. Esto, además de la ya discutida consistencia interna, sugiere que nuestra construcción de la motivación de elección es adecuada, salvo quizá por los constructos de oferta y entorno social. Es importante destacar que, aunque la oferta y el entorno social sean motivos relevantes en la elección del aprendiente, estos constructos guardan, en general, poca relación con el resto o entre sí. Por otro lado, es de destacar la relación positiva entre la oferta lingüística y las expectativas de éxito, en particular, la fuerte correlación entre la disponibilidad de materiales y el apoyo esperado y la dificultad percibida ( $r$  de  $v20$  y  $v18$  para todos los tipos de estudio = 4.05).

En cuanto al resto de constructos, comenzamos observando que la integrabilidad presenta una buena correlación con el valor instrumental, la intrinsicidad y, en menor medida, con las expectativas de éxito. De

entre las variables que conforman la integrabilidad, la que mejor correlación presenta con el valor instrumental es el deseo de vivir en un país donde se hable la L2 (v3). Esto sugiere que vivir en un país de habla L2 podría asociarse a un motivo tanto integrador como instrumental. A su vez, son las actitudes hacia la comunidad de habla las que presentan mejor correlación con la intrinsicidad, lo que implica que los aprendientes con buenas actitudes hacia la comunidad de la L2 disfrutan más intrínsecamente del aprendizaje de la lengua. Estos resultados son consistentes con el postulado de Ryan y Deci (2000) que afirma que el primer factor que contribuye al proceso de internalización (desplazamiento de una orientación hacia el extremo más autodeterminado del eje) es la necesidad de relacionarse, y además, sugieren que las actitudes hacia la comunidad de habla presentan un estilo regulatorio intrínseco o integrado y un locus de causalidad percibido como interno. Por otro lado, el índice de correlación entre la integrabilidad y las expectativas de éxito es menor, pero, aun así, parece que los individuos que presentan una buena integrabilidad tienen mejores expectativas de éxito. Esto es consistente con lo afirmado por Ryan y Deci (2000) y Vallerand (1997) que afirman que la percepción de la competencia, aunque en menor medida, también facilita el proceso de internalización del estilo regulatorio.

Existe también una correlación relevante entre el valor instrumental y la intrinsicidad que se debe principalmente a las variables de acceso a la información (v10, v11 y v12). Esto sugiere acceder a la información, y en particular la literatura e internet, son actividades que también podrían disfrutarse intrínsecamente.

Aunque en menor medida, las expectativas de éxito presentan una buena correlación con la intrinsicidad, la integrabilidad y el valor instrumental. Si bien resultaría fácil pensar que aquellas personas que disfrutan aprendiendo la lengua tienen buenas expectativas de éxito, la causalidad no queda demostrada, y podría darse que sea el disfrute el que se deba a unas buenas expectativas de éxito.

El constructo de entorno social presenta una muy leve correlación negativa con los constructos de integrabilidad, valor instrumental, intrinsicidad y expectativas de éxito. Si bien  $r$  presenta valores muy pequeños y poco significativos, es de destacar que en general su valor negativo, es decir, cuanto mayor es la influencia de las personas relevantes para el aprendiente menores son el resto de constructos motivacionales, incluida la intrinsicidad. Esto es importante, pues sugiere que contrariamente a lo establecido por Ryan y Deci (2000), los valores de terceras personas relevantes no serían siempre percibidos como propios. Por otro lado, destaca la correlación entre v23 y v20, es decir, a mayor influencia de personas relevantes para el aprendiente, mayor es la percepción de los materiales disponibles, y a pesar de esto, mayor la dificultad percibida ( $r$  de v23 y v17 =  $-.159$ ).

A la hora de analizar las correlaciones en función del tipo de estudios, se observa que los aprendientes en estudios reglados presentan, en general, correlaciones más altas que aquellos en estudios no reglados, lo que podría indicar que este grupo es más homogéneo. Curiosamente, al comparar las correlaciones de ambos grupos con las del conjunto de la muestra, se observa que las del conjunto son mayoritariamente más altas. Esto ocurre a pesar de que dichos grupos son representativos, es decir, presentan mayor variedad inter-grupo que intra-grupo en su ANOVA (ver 5.7.3). No se encuentra ninguna explicación a este fenómeno más allá de una curiosidad estadística que puede ocurrir con algunas distribuciones a la hora de calcular  $r$ .



## 5.7.2 Otras relaciones entre variables

Tabla 5.47: Diferencias en la distribución de variables respecto del español (valor del español menos valor de la lengua)  
Estudios reglados

	Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expect. de éxito			Ofert. Ling.		Ent.	Suma de diferencias
	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23	
Inglés	0.42	-0.43	-0.26	-0.29	-0.61	0.07	-0.73	-0.34	-0.28	-1.42	0.24	0.31	0.29	-0.26	-0.52	-0.42	-0.62	-1.36	-0.84	-7.05
Alemán	0.22	-0.48	-0.4	-0.2	-0.49	-0.02	-0.34	-0.22	0.22	-0.19	-0.17	-0.1	0.14	-0.21	0.32	-0.63	-0.33	-0.88	-1.25	-5.01
Francés	0.63	0.34	0.38	-0.09	-0.19	0.19	-0.02	-0.5	-0.38	-0.51	0.05	-0.13	0.14	-0.09	1.13	0.59	0.29	-0.11	-1.08	0.64

Tabla 5.48: Diferencias en la distribución de variables respecto del español (valor del español menos valor de la lengua)  
Estudios **no** reglados

	Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expect. de éxito			Ofert. Ling.		Ent.	Suma de diferencias
	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23	
Inglés	0.75	0.31	1.13	-0.04	-1.89	0.43	-0.58	-0.76	-1.08	-2.09	0.36	0.11	0.37	-0.03	0.07	-0.23	-0.73	-0.88	0.98	-3.8
Alemán	0.76	0.43	1.32	0.48	-0.77	0.61	1.39	0.04	-0.49	-0.99	0.56	0.02	0.44	-0.05	0.87	0.31	-0.12	-0.07	-0.25	4.49
Francés	0.46	-0.2	0.23	0.09	-0.66	0.25	0.81	-0.59	-1.63	-0.28	0.35	-0.05	0.01	-0.76	1.02	0.12	0.16	0	-0.45	-1.12

Tabla 5.49: Diferencias en la distribución de variables entre aprendientes en estudios reglados y estudios no reglados  
Todas las lenguas

\* indica no asociación de la variable al tipo de estudios (Valor de significación de ANOVA superior a 0.05)

	Integrabilidad				Valor instrumental						Intrinsicidad			Expect. de éxito			Ofert. Ling.		Ent.
Todas las lenguas	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19*	v20	v23*
Estudios reglados	5.96	5.33	5.83	5.7	6.14	6.81	6.16	5.87	6.09	5.58	5.98	6.26	6.43	5.31	5.21	5.68	4.74	5.62	2.54
Estudios no reglados	5.3	4.66	4.74	5.04	5.39	6.61	5.66	5.24	4.95	4.64	5.36	5.58	5.68	4.12	4.39	5.31	5.01	5.22	2.67
Diferencia	0.66	0.67	1.09	0.66	0.75	0.2	0.5	0.63	1.14	0.94	0.62	0.68	0.75	1.19	0.82	0.37	-0.27	0.4	-0.13

Tabla 5.50: Ubicación de las variables de la motivación de elección en el continuo controlado-autodeterminado

+ + + Mayor grado de autodeterminación – Regulación más intrínseca + + +		
Descripción de la variable	Variable	Correlación
Conocimiento	v13	0.777
Logro	v14	0.760
Estimulación	v15	0.750
Actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2	v1	0.409
Acceso a la literatura de la L2	v11	0.385
Utilidad de la L2 para su uso en Internet	v12	0.308
Viajar a un país donde se hable la L2	v7	0.306
Vivir en un país donde se hable la L2	v3	0.301
Vivir en un país extranjero en general, aunque la L2 no sea lengua local	v5	0.287
Percepción que el aprendiente tiene de su competencia	v16	0.287
Acceso a obras cinematográficas de la L2	v10	0.270
Dificultad percibida de la L2	v17	0.262
Apoyo esperado durante el aprendizaje	v18	0.249
Actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo	v2	0.236
Disponibilidad de materiales para aprender la L2	v20	0.169
Viajar a un país extranjero en general, aunque la L2 no sea lengua local	v9	0.163
Utilidad de la lengua para trabajar	v6	0.161
Disponibilidad de cursos para aprender la L2	v19	0.119
Influencia de terceras personas para comenzar el aprendizaje	v23	0.070
- - - - Menor grado de autodeterminación – Regulación más externa - - - -		

Tabla 5.51:  
 Predicción de v3 y v7 para la integrabilidad y el valor instrumental  
 Todos los tipos de estudio  
 \*\* indica correlación significativa a 0.01  
 \* indica correlación significativa a 0.05

	Integrabilidad			Valor instrumental				
	v1	v2	r medio	v6	v10	v11	v12	r medio
Vivir en L2 (v3)	0.503**	0.438**	<b>0.471</b>	0.306**	0.243**	0.286**	0.194**	<b>0.257</b>
Viajar en L2 (v7)	0.493**	0.332**	<b>0.413</b>	0.075	0.227**	0.314**	0.130*	<b>0.187</b>

A continuación, se discuten brevemente las relaciones entre variables mostradas en las tablas anteriormente presentadas. La tabla 5.47 ilustra las diferencias en la distribución de variables de la motivación de elección en aprendientes en estudios reglados de inglés, alemán y francés, respecto a los aprendientes en estudios reglados de español. En los aprendientes en estudios reglados, la distribución de las variables de la motivación de elección del español es, en su conjunto, inferior a la del inglés (-7.05) y del alemán (-5.01), y similar a la del francés (+0.64). No obstante, la comparación del conjunto de las variables ofrece una representatividad limitada y merece la pena comentar algunos casos concretos. Resultan llamativas las mejores actitudes y creencias hacia la comunidad de hablantes de español (v1) que hacia los hablantes de inglés, francés o alemán, aunque los aprendientes de español presentan peores actitudes hacia la globalización y el multilingüismo (v2) y menor interés a vivir en el extranjero (v3 y v5) que los aprendientes de inglés o alemán. Esto podría deberse a la poca utilidad percibida del español para trabajar (v6), muy inferior a la del inglés (-1.89) y menor a la del alemán (-0.77) o el francés (-0.66). El valor instrumental del español es menor al del resto de lenguas, y se diferencia especialmente, además de en la orientación relacionada con trabajar, en la utilidad de la lengua para acceder a Internet, donde el inglés presenta la puntuación más alta. La intrinsicidad y las expectativas de éxito de los aprendientes de español no presentan diferencias tan notables al compararlas con las otras lenguas, aunque destacan por una mayor relevancia de las sensaciones estimuladoras como la belleza, la diversión o la emoción (v15). No obstante, son los aprendientes de español aquellos que han sido menos influenciados por terceras personas en su decisión de estudiar la lengua. Finalmente, la percepción de la oferta de materiales y cursos es menor para el español que para el inglés y el alemán. La tabla 5.48 ilustra las diferencias en la distribución de variables de la motivación de elección en aprendientes en estudios no reglados de inglés, alemán y francés, respecto

a los aprendientes en estudios no reglados de español. Las diferencias en la distribución de variables entre los aprendientes de español y los de otras lenguas en estudios no reglados tienen algunas similitudes con los estudios reglados y, en conjunto, el español puntúa mejor (-3.8 respecto al inglés, +4.49 respecto al alemán y -1.12 frente al francés) en este grupo de aprendientes. Los estudiantes de español en estudios no reglados presentan todavía mejores actitudes y creencias hacia la comunidad de hablantes (v1) que los aprendientes de inglés, francés o alemán. En el caso de los estudios no reglados, las actitudes hacia la globalización y el multilingüismo (v2) son también mejores en los aprendientes de español que en los de inglés o alemán, y lo mismo ocurre con la orientación relacionada con vivir en el extranjero (v3 y v5), donde se muestra una preferencia por los países hispanohablantes. Por tanto, el constructo de integrabilidad en los aprendientes de español obtiene puntuaciones más altas que en los de inglés y alemán, y similares a los de francés. Lo mismo no puede decirse del valor instrumental, donde el español obtiene puntuaciones especialmente bajas en la orientación relacionada con trabajar (v6) y la utilidad de la L2 para acceder a la literatura de la L2 (v11) y a Internet (v12). Los aprendientes de español sí obtienen puntuaciones más altas en lo relativo a viajar en un país donde se hable la L2 (v7), por lo que la influencia del mercado turístico podría ser un factor diferenciador. Si bien las otras lenguas obtienen puntuaciones más altas en las variables asociadas al valor instrumental, los aprendientes de español presentan una mejor intrinsicidad, especialmente los relativos a las sensaciones estimuladoras como la belleza, la diversión o la emoción (v15). No existen grandes diferencias en las expectativas de éxito, aunque en comparación con los aprendientes de francés, los de español perciben su competencia como menor y la lengua como más fácil. En cuanto a la oferta lingüística, los aprendientes de español siguen percibiendo la oferta de cursos y materiales como más escasa que los de inglés y alemán, aunque esta percepción de escasez es menor que en el caso de los aprendientes en estudios reglados. Finalmente, los aprendientes de español en estudios no reglados están más influenciados por terceras personas que los de inglés, aunque menos que los de alemán o francés.

Por otro lado, la tabla 5.49 compara la motivación de elección de los aprendientes en estudios reglados con la de los aprendientes en estudios no reglados, estableciendo las diferencias en la distribución de variables de estos dos tipos de aprendiente. Destacamos que, para la mayoría de las variables, los aprendientes en estudios reglados presentan valores más altos, por lo que su motivación de elección es mayor. Las variables en las que existen mayores diferencias entre los dos grupos de aprendientes son las orientaciones relacionadas con vivir en un país donde se hable la L2 (v3, 1.09 de diferencia), con la utilidad de la L2 para acceder a la literatura (v11, 1.14), e Internet (v12, 0.94) y la percepción que los aprendientes tienen de su competencia (v16, 1.19).

Por su parte, la tabla 5.50 ordena las variables de la motivación de elección en función de su grado de autodeterminación (véase 3.2). Para establecer el grado intrinsicidad de una variable se usa el coeficiente

de correlación ( $r$ ) absoluto (sin valores negativos) medio de dicha variable con las tres variables que miden el constructo de intrinsicidad. Como era de esperar, las variables que miden el conocimiento, el logro y la estimulación son las variables más autodeterminadas, aunque destaca el elevado grado de autodeterminación de las variables que miden el acceso a la información.

Finalmente, la tabla 5.51 ilustra la medida en la que las variables vivir en un país donde se hable la L2 (v3) y viajar en un país donde se hable L2 (v7) predicen la integrabilidad. Para ello se usa el coeficiente de correlación ( $r$ ) medio entre dichas variables y el resto de las variables que miden la integrabilidad, excluida la orientación de vivir en el extranjero en general. Así, el  $r$  medio se calcula con las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1) y las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2). Para la predicción del valor instrumental se procede de manera similar usando el  $r$  medio con el resto las variables del valor instrumental excluyendo aquellas relacionadas con viajar, es decir, el  $r$  medio se calcula con la utilidad de la lengua para trabajar (v6), la utilidad de la L2 para acceder a obras cinematográficas (v10), a la literatura (v11) y a Internet (v12). Las correlaciones expuestas en la tabla 5.51 sugieren que v3 y v7 predicen mejor la integrabilidad que el valor instrumental.

### 5.7.3 Asociación entre la lengua de estudio y las diferentes variables y constructos.

En este apartado se presentan y discuten los resultados correspondientes a las relaciones de asociación entre la variable cualitativa lengua de estudio (español, inglés, alemán y francés) y las diferentes variables cuantitativas y constructos, o lo que es lo mismo, se analiza si existen diferencias relevantes entre las lenguas de estudio, y en qué variables tienen lugar. Una vez señalada la asociación, el lector puede remitirse a la discusión de la variable correspondiente (apartados 5.1 a 5.6) para una descripción de estas. Primero se presentan y discuten los resultados correspondientes a aprendientes en estudios reglados, después aquellos correspondientes a estudios no reglados.

Tabla 5.52: Asociación a la lengua de estudio. ANOVA, <i>One-Way Between-Groups</i> . Grado de significación. Grupos definidos por la lengua de estudio			
Estudios reglados			
Variable	Significación	Constructo	Significación
v1	.010	Integrabilidad	.106
v2	.004		
v3	.263		
v5	.776		
v6	.006	Valor instrumental	.000
v7	.690		
v9	.003		
v10	.686		
v11	.384		
v12	.000		
v13	.332	Intrinsicidad	.164
v14	.144		
v15	.403		
v16	.695	Expectativas de éxito	.000
v17	.000		
v18	.002		
v19	.037	Oferta lingüística	.000
v20	.000		
v23	.032	Entorno social	.032

Comúnmente, al calcular ANOVA se considera que la diferencia es relevante con un valor de significación igual o inferior a .05, por lo que en el caso de los estudios reglados existen diferencias relevantes entre las

diferentes lenguas en el caso de v1 (actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2), v2 (actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo), v6 (trabajar), v9 (viajar al extranjero en general), v12 (acceso a la información: internet), v17 (dificultad percibida), v18 (apoyo esperado) y los constructos de oferta lingüística y entorno social. Es especialmente destacable que no existen diferencias entre las lenguas en lo que a la intrinsicidad o la percepción de la competencia se refiere. Por otro lado, en cuanto al constructo de integrabilidad, existen diferencias en cuanto a las actitudes y creencias (v1 y v2), pero no en la orientación relacionada con vivir en el extranjero (v3 y v5).

Tabla 5.53: Asociación a la lengua de estudio  
ANOVA, Test Tukey HSD  
Grupos definidos por la lengua de estudio  
Comparaciones múltiples

Estudios reglados

			Significación				Significación
v1	español	inglés	.038	v2	español	inglés	.139
		alemán	.700			alemán	.269
		francés	.013			francés	.578
	inglés	español	.038		inglés	español	.139
		alemán	.729		alemán	.996	
		francés	.661		francés	.008	
	alemán	español	.700		alemán	español	.269
		inglés	.729		inglés	.996	
		francés	.296		francés	.032	
	francés	español	.013		francés	español	.578
		inglés	.661		inglés	.008	
		alemán	.296		alemán	.032	
v6	español	inglés	.005	v9	español	inglés	.005
		alemán	.178			alemán	.648
		francés	.855			francés	1.000
	inglés	español	.005		inglés	español	.005
		alemán	.951		alemán	.448	
		francés	.209		francés	.032	
	alemán	español	.178		alemán	español	.648
		inglés	.951		inglés	.448	
		francés	.671		francés	.747	
	francés	español	.855		francés	español	1.000
		inglés	.209		inglés	.032	
		alemán	.671		alemán	.747	
v12	español	inglés	.000	v17	español	inglés	.076
		alemán	.961			alemán	.690
		francés	.556			francés	.001



	inglés	español	.000		inglés	español	.076
		alemán	.004			alemán	.009
		francés	.048			francés	.000
	alemán	español	.961		alemán	español	.690
		inglés	.004			inglés	.009
		francés	.888			francés	.060
	francés	español	.556		francés	español	.001
		inglés	.048			inglés	.000
		alemán	.888			alemán	.060
v18	español	inglés	.342	v19	español	inglés	.161
		alemán	.241			alemán	.841
		francés	.279			francés	.873
	inglés	español	.342		inglés	español	.161
		alemán	.897			alemán	.850
		francés	.005			francés	.051
	alemán	español	.241		alemán	español	.841
		inglés	.897			inglés	.850
		francés	.007			francés	.491
	francés	español	.279		francés	español	.873
		inglés	.005			inglés	.051
		alemán	.007			alemán	.491
v20	español	inglés	.000	v23	español	inglés	.097
		alemán	.024			alemán	.054
		francés	.984			francés	.120
	inglés	español	.000		inglés	español	.097
		alemán	.317			alemán	.793
		francés	.000			francés	.948
	alemán	español	.024		alemán	español	.054
		inglés	.317			inglés	.793
		francés	.108			francés	.990
	francés	español	.984		francés	español	.120
		inglés	.000			inglés	.948
		alemán	.108			alemán	.990

El test *Tukey HSD* de la ANOVA permite realizar comparaciones múltiples, es decir, muestra entre qué pares de lenguas se dan las diferencias. Aquellas diferencias relevantes para los objetivos de investigación son discutidas en la sección de conclusiones.

Tabla 5.54: Asociación a la lengua de estudio  
ANOVA, *One-Way Between-Groups*. Grado de significación  
Grupos definidos por la lengua de estudio

Estudios **no** reglados

Variable	Significación	Constructo	Significación
v1	.002	Integrabilidad	.011
v2	.091		
v3	.001		
v5	.623		
v6	.000	Valor instrumental	.000
v7	.007		
v9	.000		
v10	.214		
v11	.001		
v12	.000		
v13	.223	Intrinsicidad	.478
v14	.961		
v15	.230		
v16	.099	Expectativas de éxito	.272
v17	.000		
v18	.401		
v19	.103	Oferta lingüística	.014
v20	.030		
v23	.021	Entorno social	.021

En el caso de los estudios no reglados la lengua de estudio también genera diferencias en diez variables, aunque estas no son exactamente las mismas que en los estudios reglados. Así, existen diferencias en v1 (actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2), v3 (vivir en L2), v6 (trabajar), v7(viajar en L2), v9 (viajar al extranjero en general), v11(acceso a la información: literatura), v12 (acceso a la información: internet), v17 (dificultad percibida), v20 (materiales) y v23 (influencia de personas relevantes). Es en el constructo de valor instrumental donde se producen mayores diferencias, mientras que en la integrabilidad las diferencias se dan en la integrabilidad L2 y no en la integrabilidad global.

Tabla 5.55: Asociación a la lengua de estudio  
ANOVA, Test Tukey HSD  
Grupos definidos por la lengua de estudio  
Comparaciones múltiples

Estudios **no** reglados

			Significación				Significación
v1	español	inglés	.011	v3	español	inglés	.032
		alemán	.004			alemán	.004
		francés	.142			francés	.929
	inglés	español	.011		inglés	español	.032
		alemán	1.000		alemán	.972	
		francés	.647		francés	.132	
	alemán	español	.004		alemán	español	.004
		inglés	1.000		inglés	.972	
		francés	.548		francés	.027	
	francés	español	.142		francés	español	.929
		inglés	.647		inglés	.132	
		alemán	.548		alemán	.027	
v6	español	inglés	.000	v7	español	inglés	.113
		alemán	.060			alemán	.004
		francés	.121			francés	.464
	inglés	español	.000		inglés	español	.113
		alemán	.006		alemán	.802	
		francés	.002		francés	.796	
	alemán	español	.060		alemán	español	.004
		inglés	.006		inglés	.802	
		francés	.987		francés	.204	
	francés	español	.121		francés	español	.464
		inglés	.002		inglés	.796	
		alemán	.987		alemán	.204	
v9	español	inglés	.164	v11	español	inglés	.080
		alemán	.000			alemán	.644
		francés	.010			francés	.001
	inglés	español	.164		inglés	español	.080
		alemán	.000		alemán	.573	
		francés	.000		francés	.621	
	alemán	español	.000		alemán	español	.644
		inglés	.000		inglés	.573	
		francés	.124		francés	.039	
	francés	español	.010		francés	español	.001
		inglés	.000		inglés	.621	
		alemán	.124		alemán	.039	
v12	español	inglés	.000	v17	español	inglés	.996
		alemán	.062			alemán	.016
		francés	.891			francés	.002
	inglés	español	.000		inglés	español	.996

		alemán	.060			alemán	.063
		francés	.000			francés	.014
	alemán	español	.062		alemán	español	.016
		inglés	.060			inglés	.063
		francés	.284			francés	.947
	francés	español	.891		francés	español	.002
		inglés	.000			inglés	.014
		alemán	.284			alemán	.947
v20	español	inglés	.042	v23	español	inglés	.161
		alemán	.996			alemán	.934
		francés	1.000			francés	.720
	inglés	español	.042		inglés	español	.161
		alemán	.084			alemán	.054
		francés	.047			francés	.016
	alemán	español	.996		alemán	español	.934
		inglés	.084			inglés	.054
		francés	.996			francés	.972
	francés	español	1.000		francés	español	.720
		inglés	.047			inglés	.016
		alemán	.996			alemán	.972

## 5.7.4 Asociación entre el tipo de estudios y las diferentes variables y constructos.

Tabla 5.56: Asociación al tipo de estudios  
ANOVA, *One-Way Between-Groups*. Grado de significación  
Grupos definidos por el tipo de estudios  
Todas las lenguas

Estudios **no** reglados

Variable	Significación	Constructo	Significación
v1	.000	Integrabilidad	.000
v2	.000		
v3	.000		
v5	.001		
v6	.000	Valor instrumental	.000
v7	.016		
v9	.001		
v10	.003		
v11	.000		
v12	.000		
v13	.000	Intrinsicidad	.000
v14	.000		
v15	.000		
v16	.000	Expectativas de éxito	.000
v17	.000		
v18	.015		
v19	.127	Oferta lingüística	.635
v20	.011		
v23	.536	Entorno social	.536

Al calcular ANOVA se considera que la diferencia es relevante con un valor de significación igual o inferior a .05, por lo que todas las variables menos las dos que se marcan en azul, v19 (cursos) y v23 (influencia de personas relevantes), presentan diferencias en función del tipo de estudios. De la misma manera, todos los constructos menos oferta lingüística y entorno social presentan también diferencias. Es importante destacar que los grupos establecidos en función del tipo de estudios presentan entre sí más diferencias que aquellos establecidos en función de la lengua de estudio.

## 5.8 Resumen de resultados

En la siguiente sección se incluyen tablas de datos y gráficos a modo de resumen, exclusivamente para los datos cuantitativos. Esta síntesis tiene la función de facilitar un acceso rápido a los resultados y permitir comparaciones entre lenguas y tipos de estudios. Al tratarse de un resumen esta sección no se discuten los resultados. Para una discusión en función del constructo al que se asocian los resultados ver los apartados de 5.1 a 5.6.

### 5.8.1 Resumen de resultados por variable, tipo de estudio y lengua

Tabla 5.57: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por tipo de estudio

Todas las lenguas	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Total	5.64	5.01	5.3	5.38	5.78	6.71	5.92	5.57	5.54	5.13	5.68	5.93	6.07	4.74	4.82	5.5	4.87	5.43	2.6
Estudios reglados	5.96	5.33	5.83	5.7	6.14	6.81	6.16	5.87	6.09	5.58	5.98	6.26	6.43	5.31	5.21	5.68	4.74	5.62	2.54
Estudios no reglados	5.3	4.66	4.74	5.04	5.39	6.61	5.66	5.24	4.95	4.64	5.36	5.58	5.68	4.12	4.39	5.31	5.01	5.22	2.67

Gráfico 5.23: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por tipo de estudio

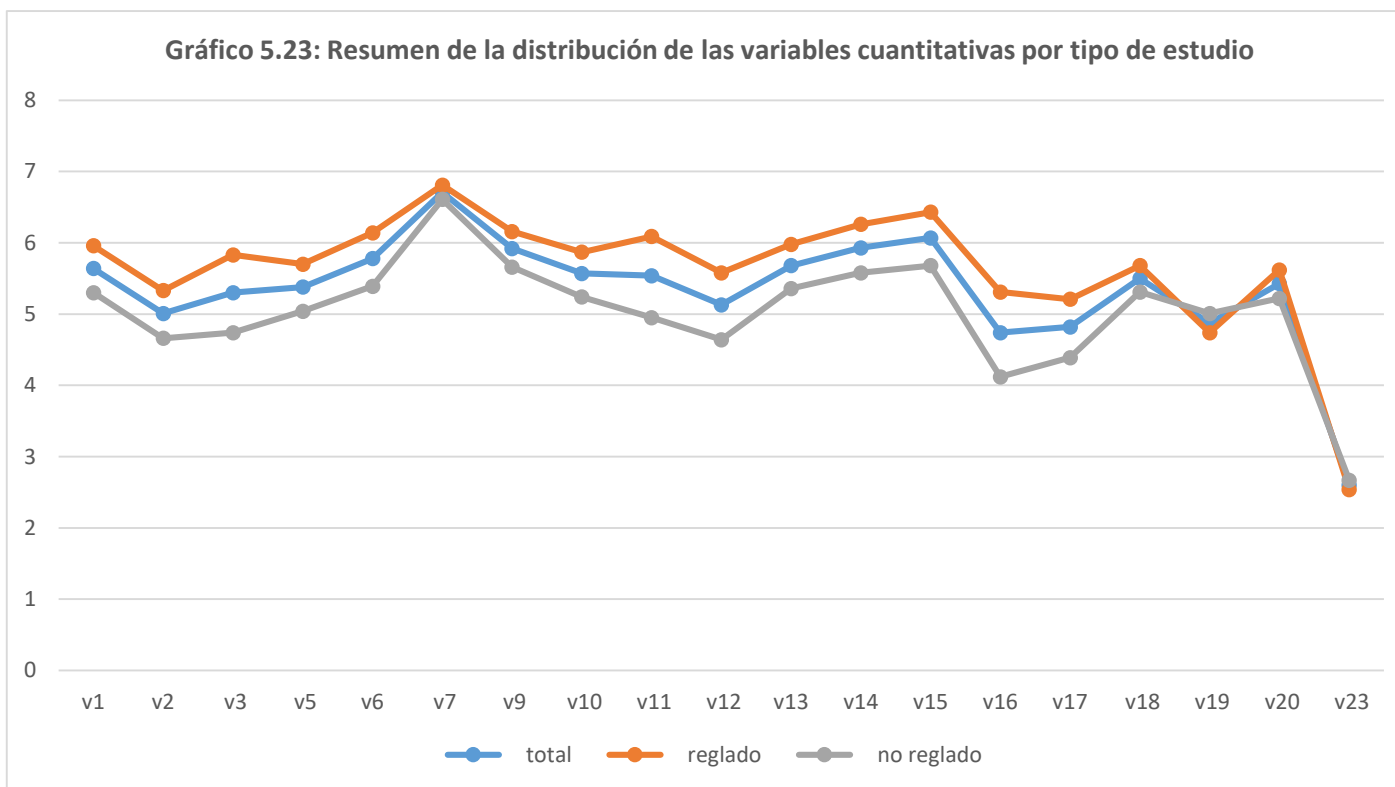


Tabla 5.58: Media de variables cuantitativas por tipo de estudios

Media v1-v18 (todas las lenguas)	
Total	5.545
Estudios reglados	5.89625
Estudios no reglados	5.166875

Tabla 5.59: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por lengua.  
Estudios reglados

Estudios reglados	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Español	6.28	5.11	5.71	5.52	5.76	6.87	5.77	5.61	5.94	4.81	6.08	6.37	6.61	5.15	5.18	5.48	4.45	4.84	1.81
Inglés	5.86	5.54	5.97	5.81	6.37	6.8	6.5	5.95	6.22	6.23	5.84	6.06	6.32	5.41	5.7	5.9	5.07	6.2	2.65
Alemán	6.06	5.59	6.11	5.72	6.25	6.89	6.11	5.83	5.72	5	6.25	6.47	6.47	5.36	4.86	6.11	4.78	5.72	3.06
Francés	5.65	4.77	5.33	5.61	5.95	6.68	5.79	6.11	6.32	5.32	6.03	6.5	6.47	5.24	4.05	4.89	4.16	4.95	2.89

Gráfico 5.24: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por lengua.  
Estudios reglados

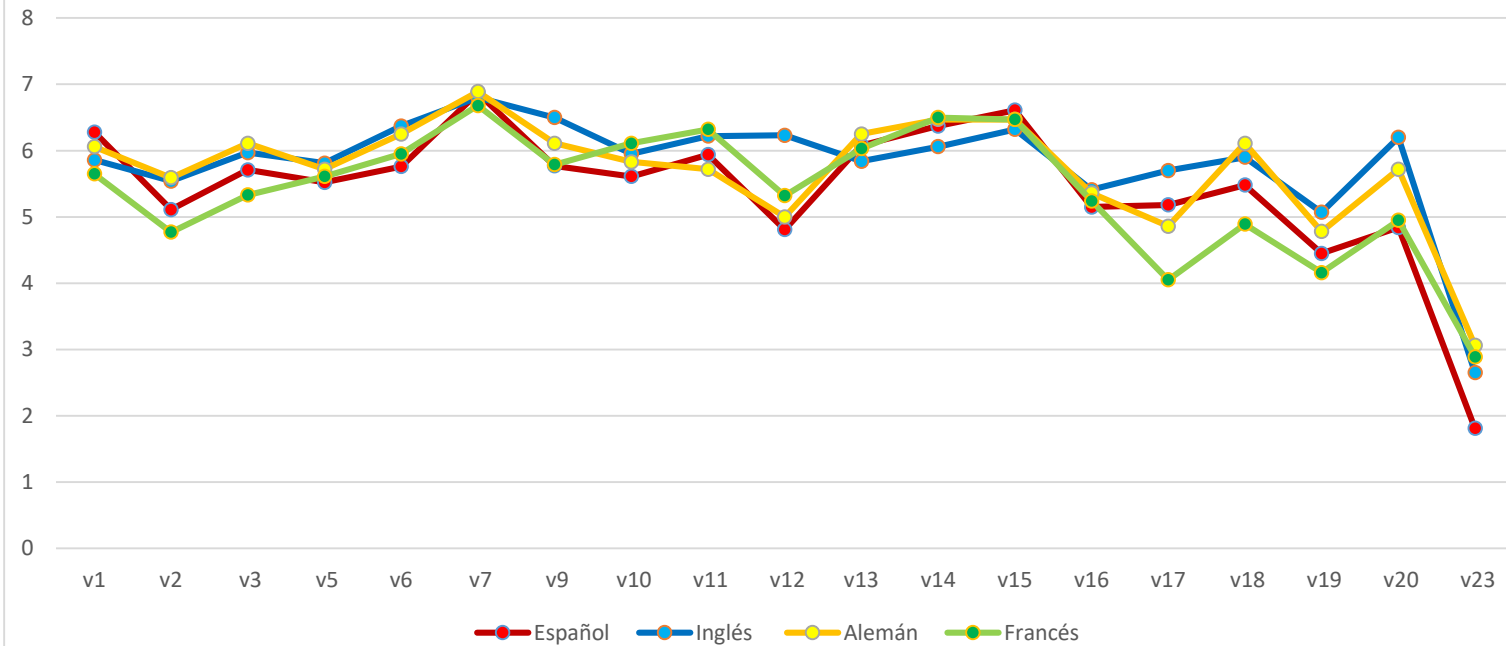


Tabla 5.60: Media de variables cuantitativas por lengua.  
Estudios reglados

Media v1-v18	
Español	5.765625
Inglés	6.03
Alemán	5.925
Francés	5.669375



Tabla 5.61: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por lengua.

Estudios no reglados

Estudios no reglados	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Español	5.76	4.77	5.35	5.18	4.65	6.91	6.12	4.94	4.18	3.91	5.66	5.59	5.87	3.9	4.9	5.38	4.88	5.03	2.68
Inglés	5.01	4.46	4.22	5.22	6.54	6.48	6.7	5.7	5.26	6	5.3	5.48	5.5	3.93	4.83	5.61	5.61	5.91	1.7
Alemán	5	4.34	4.03	4.7	5.42	6.3	4.73	4.9	4.67	4.9	5.1	5.57	5.43	3.95	4.03	5.07	5	5.1	2.93
Francés	5.3	4.97	5.12	5.09	5.31	6.66	5.31	5.53	5.81	4.19	5.31	5.64	5.86	4.66	3.88	5.26	4.72	5.03	3.13

Gráfico 5.25: Resumen de la distribución de las variables cuantitativas por lengua.

Estudios no reglados

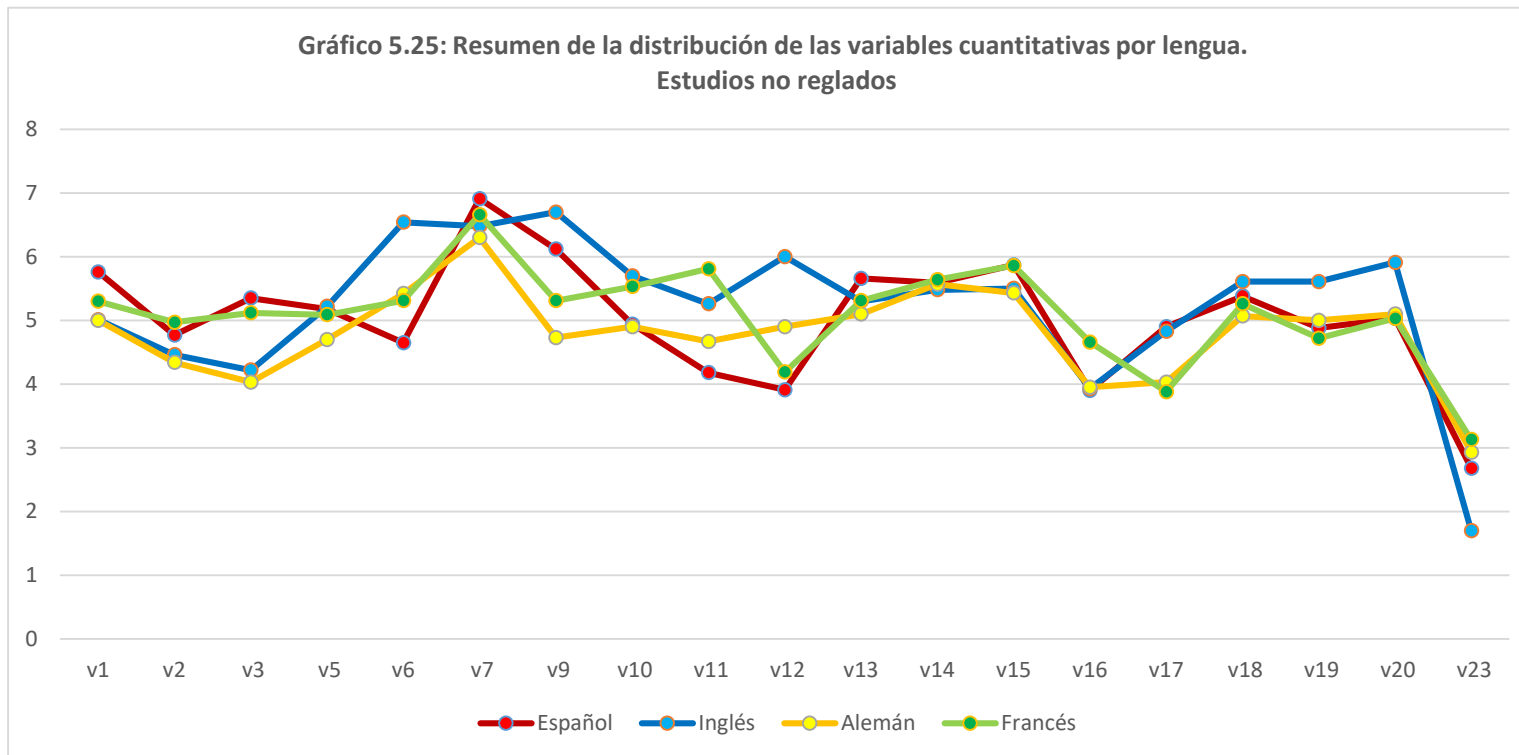


Tabla 5.62: Media de variables cuantitativas por lengua. Estudios no reglados

Media v1-v18	
Español	5.191875
Inglés	5.39
Alemán	4.88375
Francés	5.24375

## 5.8.2 Resumen de resultados por constructo, tipo de estudio y lengua

Tabla 5.63: Resumen de valores medios de constructos por tipo de estudios

Todas las lenguas	Integrabilidad	Valor instrumental	Intrinsicidad	Expectativas de éxito	Oferta	Influencia (entorno social)
Total	5.33	5.84	5.89	5.02	5.15	2.6
Estudios reglados	5.7	6.16	6.23	5.4	5.18	2.54
Estudios no reglados	4.94	5.49	5.54	4.61	5.11	2.67

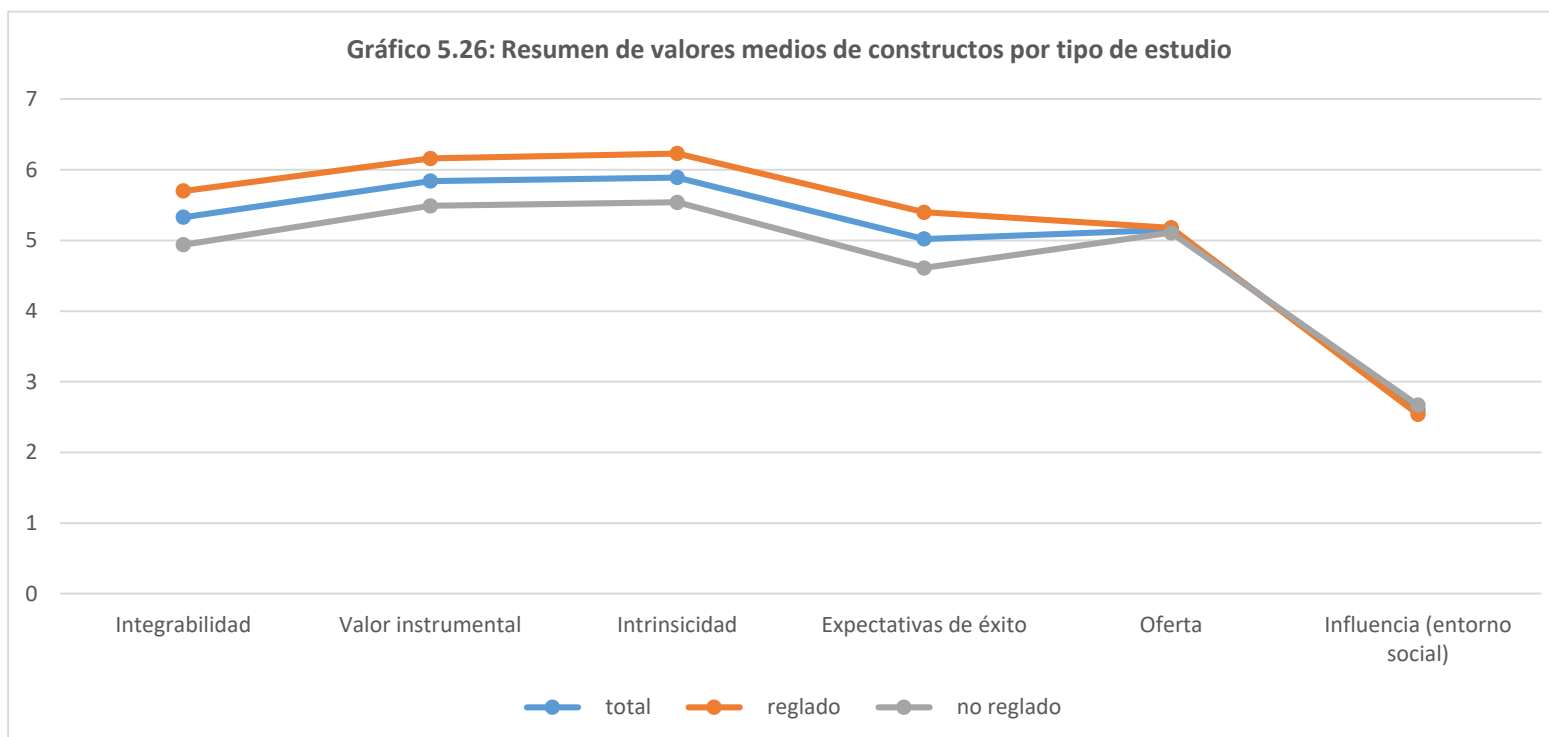


Tabla 5.64: Resumen de valores medios de constructos por lengua  
Estudios reglados

	Integrabilidad	Valor instrumental	Intrinsicidad	Expectativas de éxito	Oferta	Influencia (entorno social)
Español	5.65	5.84	6.35	5.27	4.65	1.81
Inglés	5.8	6.38	6.07	5.67	5.63	2.65
Alemán	5.87	6.09	6.4	5.44	5.25	3.06
Francés	5.33	6.03	6.33	4.73	4.55	2.89

Gráfico 5.27: Resumen de valores medios de constructos por lengua  
Estudios reglados

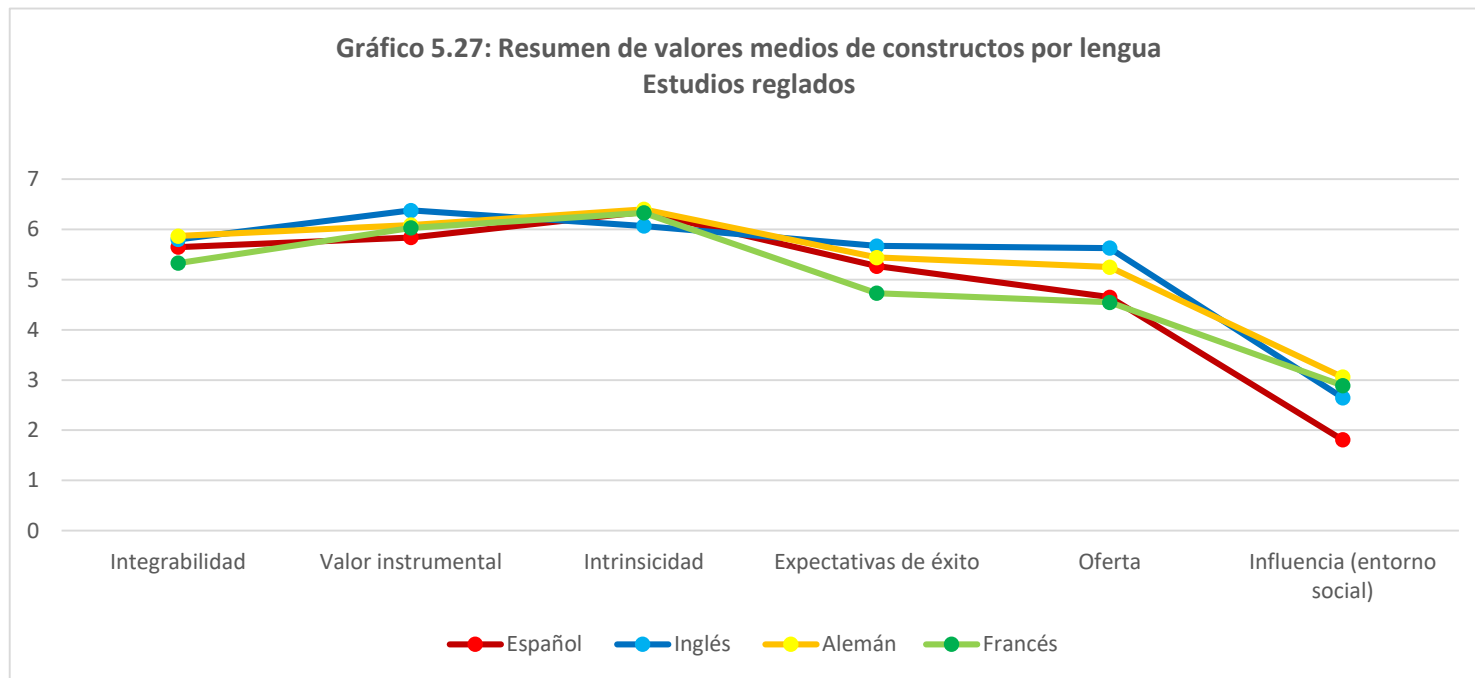
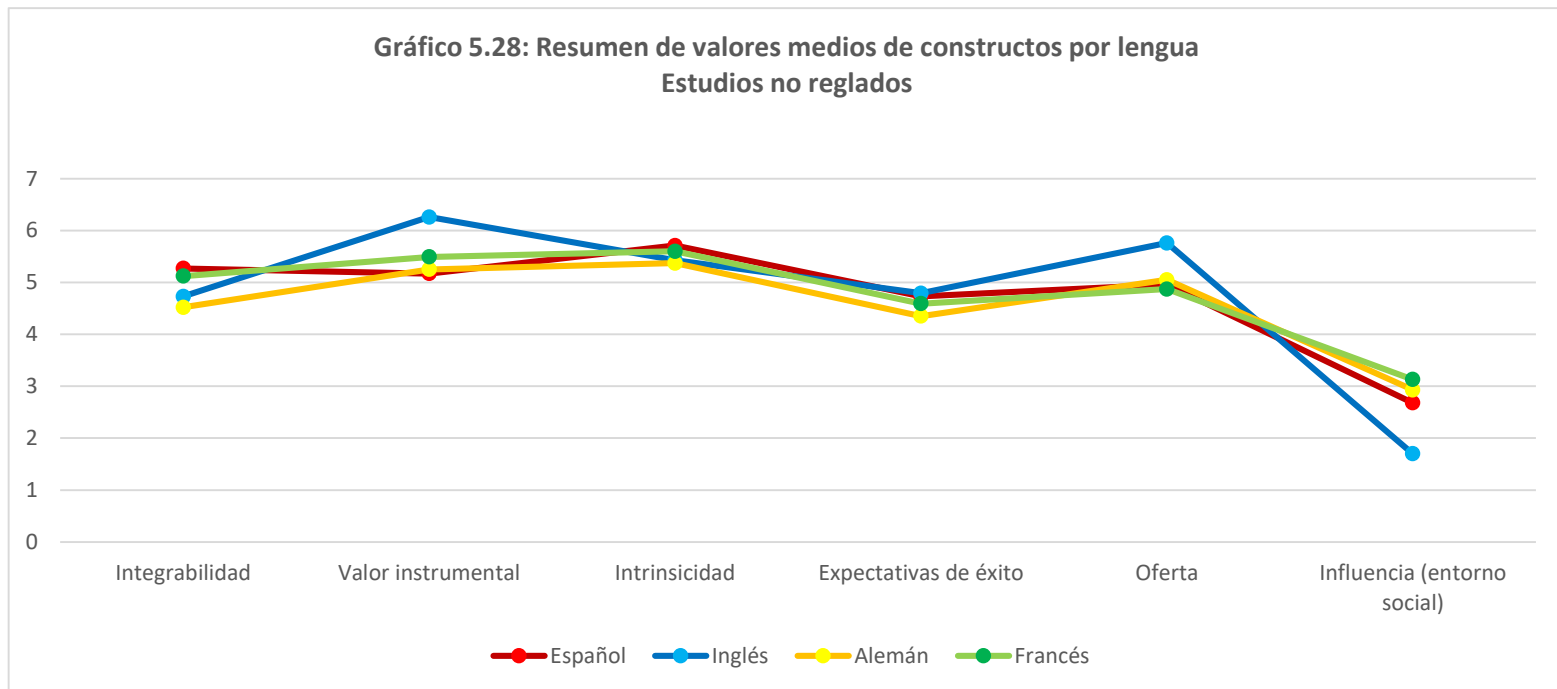


Tabla 5.65: Resumen de valores medios de constructos por lengua  
Estudios no reglados

	Integrabilidad	Valor instrumental	Intrinsicidad	Expectativas de éxito	Oferta	Influencia (entorno social)
Español	5.27	5.17	5.71	4.73	4.96	2.68
Inglés	4.73	6.26	5.43	4.79	5.76	1.7
Alemán	4.52	5.25	5.37	4.35	5.05	2.93
Francés	5.12	5.49	5.6	4.59	4.87	3.13

Gráfico 5.28: Resumen de valores medios de constructos por lengua  
Estudios no reglados



### 5.8.3 Resumen de la fiabilidad de las escalas y constructos. Medidas de consistencia interna.

Las medidas de consistencia interna se discuten en los apartados correspondientes al constructo y a las variables a las que se asocian (5.1 a 5.5). En la tabla siguiente se resaltan en azul las consistencias internas deficientes

Tabla 5.66: Resumen de la consistencia Interna de variables y constructos particularmente relevantes	
Ítems, variables o constructos	Consistencia interna Alfa de Crombach ( $\alpha$ )
i1, i2 e i3 (v1, actitudes y creencias hacia la comunidad de habla L2)	0.694
i4, i5 e i6 (v2, actitudes y creencias hacia la globalización)	0.479
v1, v2, v3, v5 (integrabilidad)	0.746
v1, v3 (integrabilidad L2)	0.601
v2, v5 (integrabilidad global)	0.621
i8 e i28 (v6, trabajar)	0.699
v6, v7, v9, v10, v11, v12 (valor instrumental)	0.696
v7, v9 (viajar)	0.200
v10, v11, v12 (acceso a la información)	0.683
v6 ,v10,v11,v12 (valor instrumental, excluyendo viajar)	0.699
i23 e i26 (v13, conocimiento)	0.565
i21 e i29 (v14, logro)	0.667
i22 e i25 (v15, estimulación)	0.665
v13, v15, v15 (intrinsicidad)	0.844
i10 e i13 (v16, percepción de la competencia)	0.784
i11 e i16 (v17, dificultad percibida)	0.740
v16, v17, v18 (expectativas de éxito)	0.516
v19, v20 (oferta lingüística de cursos y materiales)	0.575

Tabla 5.67: Resumen de la consistencia Interna de grupos de variables particularmente relevantes

Conjuntos de variables motivacionales cuantitativas	Consistencia interna Alfa de Crombach ( $\alpha$ )
v1 a v23 (todas las variables cuantitativas)	0.818
v1 a v20 (todas las variables cuantitativas excluido el constructo de entorno social)	0.842
v1-v18 (todas las variables cuantitativas excluido entorno social y oferta lingüística)	0.842
v1-v15 (solo integrabilidad, valor instrumental e intrinsicidad)	0.834

## 6. Conclusiones

En este capítulo se presentan y discuten las conclusiones de este trabajo atendiendo a las preguntas e hipótesis de la investigación, cuyo resumen puede encontrarse en 4.1.1 (esquema-resumen de hipótesis y preguntas de investigación). El resto de averiguaciones que han emergido en esta investigación y que no guarda una relación directa con las hipótesis y preguntas de investigación puede consultarse en la sección de resultados (5)

### 6.1. Hipótesis 1 (H1)

- “En la motivación de elección existen diferentes variables que en ocasiones tienen poco o nada que ver entre sí”.

Este trabajo parte de la concepción compartida con otros autores de que el término motivación funciona como un paraguas bajo el que existen diferentes constructos y variables y busca comprobar si esto también ocurre entre las variables que miden la motivación de elección. Si observamos el índice de correlación de las variables de nuestra investigación (véase tabla 5.41), parece que, en efecto, existen algunos pares de variables que presentan valores muy bajos y por tanto tienen poco o nada que ver entre sí. Las variables v19, v20 y en particular v23 presentan valores muy bajos en su coeficiente de correlación de Pearson ( $r$ ) en relación con otras variables (con frecuencia menores a 0.1), aunque este es también el caso de otros pares de variables, por ejemplo, v6 y v7, v6 y v15 o v10 y v19. No obstante, los pares de variables con un valor poco significativo de  $r$  son escasos, y es de destacar que más de tres cuartos de los pares (279 de 342) presenta correlaciones significativas a un nivel de 0.05. Esta tendencia hacia la correlación continúa al observar los  $r$  de los diferentes constructos (véase tabla 5.44), que presentan correlaciones significativas en un 60% de los casos (18 de 30). En general, los constructos suelen correlacionar de manera positiva y significativa entre sí, salvo en el caso del entorno social, que presenta correlaciones no significativas y en ocasiones inversas. Los valores de  $r$  sugieren que, en general y salvo para un constructo, las variables sí tienen que ver entre sí.

Por otro lado, como puede verse en la tabla 5.67, la consistencia interna del conjunto de variables cuantitativas de la motivación de elección es buena ( $\alpha=.818$ ). La fiabilidad del conjunto mejora al excluir el subconstructo de entorno social ( $\alpha=.842$ ) o ambos entorno social y oferta lingüística (de nuevo,  $\alpha=.842$ ). Esto también sugiere que, con la posible variedad del entorno social, las variables de la motivación de elección están relacionadas entre sí.

En definitiva, podemos decir que, aunque técnicamente H1 es cierta, pues el entorno social parece guardar

poca relación con el resto de las variables de la motivación de elección, el resto de los constructos sí estaría relacionado entre sí. De esta manera, las variables de la motivación de elección estarían mucho más relacionadas entre sí que las variables motivacionales en general. Curiosamente, los constructos que guardan menos relación con el resto en la motivación de elección (entorno social, y en menor medida, oferta lingüística) serían aquellos que en principio podrían presentar un menor grado de autodeterminación, lo que podría sugerir que el grado de autodeterminación podría usarse para estimar la relación de una variable con el resto. Para una discusión de la relación de la oferta lingüística con el conjunto de la motivación de elección, léase la discusión de H7 en 6.16.

## 6.2. Hipótesis 2 (H2)

- La motivación de elección no es similar para todas las lenguas segundas

Los resultados de este trabajo muestran claramente que las medidas para las diferentes variables y constructos asociados a la motivación de elección difieren entre las lenguas estudiadas (para un véanse las tabla 5.59 y 5.61), lo que corrobora H2. Si observamos las diferencias inter-lengua en los diferentes constructos, estas pueden llegar a 0.9 puntos, o lo que es lo mismo, un 12.9% sobre el rango total de la escala. Por ejemplo, los aprendientes de inglés presentan unas expectativas de éxito de 5.43 mientras que en los estudiantes de francés este valor es de 4.64. El tamaño de la diferencia y la cuantía de la muestra sugieren que estas diferencias no se deben al azar. Constatada la existencia de diferencias, resulta relevante observar cuales son las variables más y menos importantes para cada una de las lenguas estudiadas (P2, véase 6.4).



### 6.3. Pregunta de Investigación 1 (P1)

- ¿Cuáles son las variables más y menos importantes de la motivación de elección en general?

Si entendemos que las variables más importantes son aquellas que, siendo cuantitativas, presentan valores más altos, éstas son el deseo de viajar en un país donde se hable la L2 (v7; 6.81 en estudios reglados, 6.61 en estudios no reglados) y la estimulación generada por el estudio de la lengua (v15; 6.43 en reglados, 5.68 en no reglados). En tercer lugar se encuentra la variable logro en el caso de los estudios reglados (v14, 6.26) y aquella relacionada con el deseo de viajar el extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local, en el caso de los estudios no reglados (v9, 5.66). Por tanto, el deseo de viajar en un país donde se hable la L2 es el motivo de mayor importancia a la hora de elegir la lengua de estudio. Cabe destacar que, de las cuatro variables, dos se asocian a viajar y dos al constructo de intrinsicidad. Por ello no es sorprendente que, al comparar los valores de los constructos en las diferentes lenguas, sea precisamente la intrinsicidad el que presenta los valores más elevados (6.23 en estudios reglados, y 5.54 en no reglados). En segundo lugar, se encuentra el constructo de valor instrumental (6.16 en estudios reglados, 5.49 en no reglados).

En cuanto a la variable menos importante, es decir, aquella que siendo cuantitativa presenta el valor más bajo, esta es la que mide la influencia de terceras personas en el aprendiente (v23; 2.54 en estudios reglados, 2.67 en estudios no reglados). Por tanto, la influencia de terceras personas sería el motivo de menor importancia en la motivación de elección.

## 6.4. Pregunta de Investigación 2 (P2)

- ¿Cuáles son las variables más y menos importantes de la motivación de elección para cada una de las lenguas estudiadas?

El deseo de viajar en un país donde se hable la L2 (v7), que es la variable de mayor importancia para el conjunto de las lenguas, sigue siendo la variable más importante para cada una de las lenguas estudiadas, tanto en estudios reglados como en estudios no reglados, con la excepción de los estudios no reglados de inglés. Los valores de v7 oscilan desde los 6.91 de los aprendientes de español en estudios no reglados hasta los 6.3 de los aprendientes de alemán en estudios no reglados. Las variables que miden el logro (v14) y la estimulación (v15) están entre las más importantes en muchos casos, aunque cada lengua presenta una distribución específica.

En el caso de los estudiantes de español, después de viajar a un país donde se hable la L2, las variables más importantes son la estimulación (v15, 6.61) y el logro (v14, 6.37) en estudios reglados y el deseo de viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local (v9, 6.12) y la estimulación (v15, 5.87) en estudios no reglados. Para profundizar en las diferencias entre las variables del español y las del resto de lenguas puede consultarse la discusión de P4, en el capítulo 6.6.

El inglés presenta un cambio notable con la irrupción de la variable asociada a trabajar (v6) a las primeras posiciones y una mayor relevancia de la variable que mide el deseo de viajar al extranjero en general (v9). Así, en el caso de los estudios reglados, las variables con mayor puntuación son viajar en un país donde se hable la L2 (v7, 6.80), viajar al extranjero en general (v9, 6.50) y trabajar (v6, 6.37). En el caso de los estudios no reglados, viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea local se encuentra en primera posición (v9, 6.70), seguida de trabajar (v6, 6.54), y ahora en tercer lugar, viajar en un país donde se hable la L2 (v7, 6.48).

Por su parte, las variables de los aprendientes de alemán siguen la estructura ya conocida. En estudios reglados, las variables con mayor importancia son viajar en un país donde se hable la L2 (v7, 6.89), el logro (v14, 6.47) y la estimulación (v15, 6.47). Las mismas variables son las más importantes entre los aprendientes en estudios no reglados, con puntuaciones respectivas de 6.3, 5.57 y 5.43.

El francés presenta una distribución sin novedades, salvo por la aparición de la variable asociada al acceso a la literatura de la L2 (v11) en los estudios no reglados. De esta manera, las variables con mayor importancia para el francés son viajar en un país donde se hable la L2 (v7, 6.68), el logro (v14, 6.50) y la estimulación (v15, 6.47) en los estudios reglados, y viajar en país donde se hable la L2 (v7, 6.66), la estimulación (v15, 5.86) y la literatura (v11, 5.81).

La variable que mide la influencia de terceras personas (v23) es la variable con los valores más bajos para todas las lenguas estudiadas, es decir, la influencia de terceras personas es el factor menos relevante en la motivación de elección en todas las lenguas. Los valores de la variable influencia oscilan desde el 1.7 del inglés en estudios no reglados o el 1.81 del español en estudios reglados, al 3.13 en estudios no reglados de francés. Los valores de la influencia son significativamente bajos y aún en su valor más alto, la influencia de terceras personas tendría una importancia mucho menor que el resto de factores de la motivación de elección.

## 6.5. Pregunta de Investigación 3 (P3)

- ¿Qué variables de la motivación de elección están asociadas al nivel de la lengua y cuáles al nivel del aprendiente?

Entendemos que una variable está asociada al nivel de la lengua cuando presenta asociación a dicha lengua, es decir, cuando la influencia de la lengua en la variable es relevante. Consecuentemente, cuando una variable esté asociada al nivel de la lengua, dicha variable variará de manera significativa en las diferentes lenguas estudiadas. Cuando esto no ocurra, entendemos que la variable está asociada necesariamente al nivel del aprendiente, es decir, que los valores que esta pueda tomar no se ven influenciados por la lengua de estudio, sino por las características individuales y las experiencias previas del aprendiente. Usamos como medida de asociación un análisis de la varianza de los grupos establecidos por la lengua de estudio conocido como ANOVA.

Si como ocurre típicamente con ANOVA, consideramos la asociación es relevante con un valor de significación igual o inferior a .05, aproximadamente la mitad de las variables de nuestra investigación se asociaron al nivel de la lengua (véase tabla 5.52). En el caso de los estudios reglados, estas son las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1, .010), las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2, .004), la orientación relacionada con trabajar (v6, .006), con viajar en el extranjero en general aunque la L2 no sea local (v9, .003), la utilidad de la lengua en Internet (v12, .000), la dificultad percibida (v17, .000), el apoyo esperado (v18, .002), la oferta percibida de cursos (v19, .037), la oferta percibida de materiales (v20, .000) y la influencia de terceras personas en el aprendiente (v23, .032). Estas variables, también podrían verse influenciadas por las características individuales de los aprendientes, pero existen en ellas diferencias significativas según la lengua de estudio. De entre las variables que no presentan asociación a la lengua, y por tanto se ubican únicamente en el nivel del aprendiente destacamos el deseo de vivir en el extranjero en general aunque la L2 no sea local (v5, .776), el deseo de viajar en un país donde se hable la L2 (v7, .690) y la percepción de la competencia (v16, .695).

La distribución de variables que se asocian a la lengua de estudio no son las mismas en el caso de los aprendientes en estudios no reglados (véase tabla 5.54). En estos aprendientes, las variables que muestran asociación con la lengua de estudio son las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1, .002), el deseo de vivir en un país donde se hable la L2 (v3, .001), querer trabajar (v6, .000), el deseo de viajar en un país donde se hable la L2 (v7, .007) y en el extranjero en general (v9, .000), la utilidad para acceder a la literatura de la L2 (v11, .001), y usar Internet (v12, .000), la dificultad percibida (v17, .000), la disponibilidad percibida de materiales (v20, .030) y la influencia de terceras personas (v23, .021).

A pesar de que los grupos de aprendientes reglados y no reglados presentan en su motivación notables diferencias (para una discusión de las diferencias véase 6.7), hay variables que se asocian a la lengua en ambos grupos. Estas son las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2, la orientación relacionada con trabajar, con viajar en el extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local, la utilidad de la lengua en para acceder a Internet, la dificultad percibida, la oferta de materiales y la influencia de terceras personas en el aprendiente.

## 6.6. Pregunta de Investigación 4 (P4)

- ¿Cómo se diferencia la distribución de variables del español de la de las otras lenguas?

Las diferencias entre la distribución de las variables del español y la de las otras lenguas pueden observarse en las tablas 5.47 y 5.48 disponibles en la sección 5.7.2. Estas tablas muestran las diferencias que existen, para el inglés, alemán y francés, y para cada variable, con respecto a los valores del español. La tabla 5.47 muestra las diferencias correspondientes a los aprendientes en estudios reglados mientras que la tabla 5.48 hace lo propio con aprendientes en estudios no reglados.

En el caso de los estudios reglados, la distribución de las variables de la motivación de elección del español es, en su conjunto, inferior a la del inglés (-7.05) y del alemán (-5.01), y similar a la del francés (+0.64). No obstante, la comparación del conjunto de las variables ofrece una representatividad limitada y merece la pena comentar algunos casos concretos. Resultan llamativas las mejores actitudes y creencias hacia la comunidad de hablantes de español (v1) que hacia los hablantes de inglés, francés o alemán, aunque los aprendientes de español presentan peores actitudes hacia la globalización y el multilingüismo (v2) y menor interés a vivir en el extranjero (v3 y v5) que los aprendientes de inglés o alemán. Esto podría deberse a la poca utilidad percibida del español para trabajar (v6), muy inferior a la del inglés (-1.89) y menor a la del alemán (-0.77) o el francés (-0.66). El valor instrumental del español es menor al del resto de lenguas, y se diferencia especialmente, además de en la orientación relacionada con trabajar, en la utilidad de la lengua para acceder a Internet, donde el inglés presenta la puntuación más alta. La intrinsicidad y las expectativas de éxito de los aprendientes de español no presentan diferencias tan notables al compararlas con las otras lenguas, aunque destacan por una mayor relevancia de las sensaciones estimuladoras como la belleza, la diversión o la emoción (v15). No obstante, son los aprendientes de español aquellos que han sido menos influenciados por terceras personas en su decisión de estudiar la lengua. Finalmente, la percepción de la oferta de materiales y cursos es menor para el español que para el inglés y el alemán.

Las diferencias en la distribución de variables entre los aprendientes de español y los de otras lenguas en estudios no reglados tienen algunas similitudes con los estudios reglados y, en conjunto, el español puntúa mejor (-3.8 respecto al inglés, +4.49 respecto al alemán y -1.12 frente al francés) en este grupo de aprendientes. Los estudiantes de español en estudios no reglados presentan todavía mejores actitudes y creencias hacia la comunidad de hablantes (v1) que los aprendientes de inglés, francés o alemán. En el caso de los estudios no reglados, las actitudes hacia la globalización y el multilingüismo (v2) son también mejores en los aprendientes de español que en los de inglés o alemán, y lo mismo ocurre con la orientación relacionada con vivir en el extranjero (v3 y v5), donde se muestra una preferencia por los países hispanohablantes. Por tanto, el constructo de integrabilidad en los aprendientes de español obtiene

puntuaciones más altas que en los de inglés y alemán, y similares a los de francés. Lo mismo no puede decirse del valor instrumental, donde el español obtiene puntuaciones especialmente bajas en la orientación relacionada con trabajar (v6) y la utilidad de la L2 para acceder a la literatura de la L2 (v11) y a Internet (v12). Los aprendientes de español sí obtienen puntuaciones más altas en lo relativo a viajar en un país donde se hable la L2 (v7), por lo que la influencia del mercado turístico podría ser un factor diferenciador. Si bien las otras lenguas obtienen puntuaciones más altas en las variables asociadas al valor instrumental, los aprendientes de español presentan una mejor intrinsicidad, especialmente los relativo a las sensaciones estimuladoras como la belleza, la diversión o la emoción (v15). No existen grandes diferencias en las expectativas de éxito, aunque en comparación con los aprendientes de francés, los de español perciben su competencia como menor y la lengua como más fácil. En cuanto a la oferta lingüística, los aprendientes de español siguen percibiendo la oferta de cursos y materiales como más escasa que los de inglés y alemán, aunque esta percepción de escasez es menor que en el caso de los aprendientes en estudios reglados. Finalmente, los aprendientes de español en estudios no reglados están más influenciados por terceras personas que los de inglés, aunque menos que los de alemán o francés.

## 6.7. Pregunta de Investigación 5 (P5)

- ¿Cuáles son las diferencias en la motivación de elección entre los estudiantes de un programa reglado y los de uno no reglado?

Para responder a esta pregunta de investigación resulta útil observar la tabla 5.49 disponible en la sección 5.7.2, por un lado, y la tabla 5.56 en la sección 5.7.4 por otro. La tabla 5.49 ilustra las diferencias que existen entre la distribución de variables de la motivación de elección en aprendientes en estudios reglados y en estudios no reglados; la tabla 5.56 muestra la asociación de las variables cuantitativas a la variable cualitativa tipo de estudios.

La primera y más clara conclusión sobre las diferencias en la motivación de elección entre los aprendientes en estudios reglados y los de estudios no reglados es que estas existen en la casi totalidad de las variables de la investigación y que el tipo de estudios influencia la motivación de elección de manera evidente. Así, todas las variables cuantitativas menos la disponibilidad percibida de cursos (v19) y la influencia de personas relevantes para el aprendiente (v23) muestran una asociación con la variable tipo de estudios, presentando grados de significación de la ANOVA iguales o inferiores a 0.05 (véase la tabla 5.56). Además, de entre todas las variables que se asocian al tipo de estudios, todas menos viajar en un país donde se hable la L2 (v7, grado de significación de 0.016) y el apoyo esperado durante los estudios (v18, grado de significación de 0.015) presentan grados de significación en la ANOVA muy cercanos a 0, lo que sugiere una fuerte asociación. La distribución de la motivación de los aprendientes en estudios reglados presenta también menor variabilidad para la casi totalidad de las variables, tal y como se pone de manifiesto por unos valores de  $\sigma$  (desviación típica) inferiores a los de los aprendientes en estudios no reglados.

En segundo lugar, destacamos que en todas las variables en las que existe asociación al tipo de estudios, los aprendientes en estudios reglados presentan valores más altos, por lo que su motivación de elección es mayor. Las variables en las que existen mayores diferencias entre los dos grupos de aprendientes son las orientaciones relacionadas con vivir en un país donde se hable la L2 (v3, 1.09 de diferencia), con la utilidad de la L2 para acceder a la literatura (v11, 1.14), e Internet (v12, 0.94) y la percepción que los aprendientes tienen de su competencia (v16, 1.19).



## 6.8 Hipótesis 3 (H3)

- La integrabilidad también supone una influencia importante en la motivación de elección en contextos sin una multiculturalidad obvia

No existe para las lenguas estudiadas en nuestra investigación un contexto de multiculturalidad obvia, pues el porcentaje de hablantes de inglés, español, alemán y francés como L1 en Estonia es poco relevante (véase la tabla 2.1 en la sección 2.2). A pesar de ello, el constructo de integrabilidad es el tercero más relevante con un valor medio cuantitativo de 5.33, lo que supone una importante influencia en la motivación de elección. Además, todas las variables que miden la integrabilidad presentan valores relevantes, que oscilan entre los 5.64 de las actitudes y creencias hacia la comunidad de habla de la L2 (v1) y los 5.01 de las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2). Por tanto, H3 puede considerarse como verdadera.

El contexto de globalización actual podría explicar la influencia motivacional de la integrabilidad, pues permite el conocimiento de la cultura de la L2 incluso en contextos donde la cultura local no interactúa directamente con hablantes de la L2. Esto es congruente con el hecho de que los estudios más antiguos (Moise, Clément y Noels, 1990) no encontraran relevancia la integrabilidad en contextos sin multiculturalidad obvia, mientras que otros más recientes como el de Dörnyei y Clément (2001) , Masgoret y Gardner (2003) y el nuestro, sí lo hagan.

## 6.9. Pregunta de Investigación 6 (P6)

- ¿Cómo se ubican las variables de la motivación de elección en el continuo controlado-autodeterminado?

Ubicar las variables motivacionales en el continuo controlado-autodeterminado y establecer su grado de intrinsicidad permite ir más allá de una evaluación meramente descriptiva de la motivación de elección al ofrecer un criterio para clasificarlas sistemáticamente. La tabla 5.50, disponible en la sección 5.7.2, establece el grado intrinsicidad de cada variable usando el coeficiente de correlación ( $r$ ) absoluto (sin valores negativos) medio de dicha variable con las tres variables que miden el constructo de intrinsicidad (conocimiento, logro y estimulación). Este valor permite ordenar las variables en el continuo controlado-autodeterminado. Así, tal y como era de esperar, las variables con mayor grado de autodeterminación son aquellas que se asocian al constructo de intrinsicidad, es decir, las variables conocimiento ( $r=0.777$ ), logro ( $r=0.760$ ) y estimulación ( $r=0.750$ ). Posteriormente, las variables más autodeterminadas son las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 ( $r=0.409$ ), el acceso a la literatura de la L2 ( $r=0.385$ ), la utilidad de la L2 para su uso en Internet ( $r=0.308$ ), viajar y vivir a un país donde se hable la L2 ( $r=0.306$  y  $r=0.301$ , respectivamente). Entre este grupo de variables destacan, además de las actitudes y el viajar y vivir en el extranjero, las variables que miden la utilidad de la lengua para acceder a la información. Por otro lado, las variables con menor grado de autodeterminación son la Influencia de terceras personas para comenzar el aprendizaje ( $r=0.070$ ), la disponibilidad de cursos para aprender la L2 ( $r=0.119$ ) y la utilidad de la lengua para trabajar ( $r=0.161$ ). Para observar la ubicación de todas las variables de la motivación de elección en el continuo controlado-autodeterminado véase la tabla 5.50 disponible en la sección 5.7.2.

## 6.10 Hipótesis 4 (H4)

- Existe una relación de proporcionalidad directa entre la integrabilidad y la intrinsicidad.

Las relaciones entre constructos se pueden describir fácilmente en función de su coeficiente de correlación ( $r$ ), tal y como ilustran las tablas 5.44, 5.45 y 5.46 en la sección 5.7.1. En el caso de los constructos de integrabilidad e intrinsicidad  $r$  es de .0.446 con un valor significativo en un intervalo de 0.01, lo que implica que entre la la integrabilidad y la intrinsicidad existe una relación de proporcionalidad directa; mayores valores de integrabilidad implican valores más elevados de intrinsicidad. Esta relación de proporcionalidad es mayor en el caso de los estudios reglados ( $r=0.450$ ) que en el de los no reglados ( $r=0.285$ ). En el caso de los estudios reglados, la relación entre la integrabilidad y la intrinsicidad es la relación más fuerte entre cualquier par de constructos. Por todo ello, H4 se verifica en nuestra investigación.

## 6.11 Hipótesis 5 (H5)

- Las variables vivir en L2 y viajar en L2 predicen la integrabilidad hacia la L2 mejor que el valor instrumental.

Las variable vivir (v3) y viajar (v7) en L2 hacen referencia, respectivamente, a las orientaciones relacionadas con vivir y viajar en un país donde se hable la L2. En nuestra investigación vivir en L2 se asocia al constructo de integrabilidad mientras que viajar en L2 se asocia al valor instrumental. La tabla 5.51 disponible en la sección 5.7.2 establece la medida en que estas dos variables predicen la integrabilidad. Para ello se usa el coeficiente de correlación (r) medio entre dichas variables y el resto de las variables que miden la integrabilidad, excluida la orientación de vivir en el extranjero en general. Así, para la integrabilidad, el r medio se calcula con las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 (v1) y las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo (v2). Para la predicción del valor instrumental se procede de manera similar usando el r medio con el resto las variables del valor instrumental excluyendo aquellas relacionadas con viajar, es decir, el r medio se calcula con la utilidad de la lengua para trabajar (v6), la utilidad de la L2 para acceder a obras cinematográficas (v10), a la literatura (v11) y a Internet (v12).

De esta manera, vivir en L2 predice tanto la integrabilidad ( $r=0.471$ ) como el valor instrumental ( $r=0.257$ ) de manera significativa, aunque la predicción para la integrabilidad es mejor. Igualmente, viajar en L2 también predice la integrabilidad ( $r=0.413$ ) y el valor instrumental ( $r=0.187$ ), pero la predicción de la integrabilidad es de nuevo mejor y en este caso también más significativa. Por consiguiente, las variables vivir en L2 y viajar en L2 predicen la integrabilidad hacia la L2 mejor que el valor instrumental y H5 se verifica. En consecuencia, y de cara a futuras investigaciones, podría ser más adecuado asociar la orientación relacionada con viajar a la integrabilidad en lugar de al valor instrumental.

## 6.12 Hipótesis 6 (H6)

- La variable viajar en un país donde se hable la L2 es más autodeterminada que el resto de las variables instrumentales

La tabla 5.50, disponible en la sección 5.7.2, establece el grado de autodeterminación, en función del coeficiente de correlación ( $r$ ) medio de esa variable con las tres variables que se usan para medir la correlación (v13, v14 y v15). Así, se puede observar que la orientación relacionada con viajar en un país donde se hable la L2 (v7,  $r=0.306$ ) es menos autodeterminada que las variables que miden el valor instrumental de la L2 para acceder a la literatura de esa lengua (v11, 0.385) y a Internet (v12,  $r=0.308$ ). Por ello, H6 no se verifica en nuestra investigación. No obstante, viajar en un país donde se hable la L2 es más autodeterminada que otras variables que miden el valor instrumental como la orientación relacionada con el acceso a obras cinematográficas en la L2 (v10, 0.270), con viajar a un país extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local (v9, 0.163) y trabajar (v6, 0.161), variable que en estudios previos ha sido generalmente la más representativa del valor instrumental. En resumen, no solo se observa que H6 no se verifica, sino que aunque la orientación relacionada con viajar en un país donde se hable la L2 es más autodeterminada que la utilidad lengua para trabajar, el acceso a la información presenta el mayor grado de autodeerminación en el constructo de valor instrumental.

## 6.13. Pregunta de Investigación 7 (P7)

- ¿Cómo se relacionan las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 con las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo?

Las relaciones entre variables se pueden describir fácilmente en función de sus coeficientes de correlación ( $r$ ), tal y como ilustran las tablas 5.41, 5.42 y 5.43 en la sección 5.7.1. En el caso de las variables que miden las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 ( $v1$ ) y las actitudes y creencias hacia la globalización y el multilingüismo ( $v2$ ),  $r$  tiene un valor de 0.368 con una correlación significativa a un nivel de 0.01. Por tanto, existe una pequeña relación de proporcionalidad directa entre las actitudes y creencias hacia la comunidad de la L2 y hacia la globalización y el multilingüismo. Esta relación de proporcionalidad es mayor en el caso de los estudios no reglados ( $r=0.373$ ) que en el de los reglados ( $r=0.166$ ), donde la correlación es además poco significativa. Se da también que las actitudes hacia la comunidad de la L2 son en general mejores que hacia la globalización y el multilingüismo, especialmente en el caso del español. En el caso del inglés, aunque las actitudes siguen siendo mejores hacia la comunidad de la L2 que hacia la globalización y el multilingüismo, las diferencias se reducen. Por tanto, aunque la integrabilidad se dirige en parte hacia una comunidad global, especialmente en el caso del inglés, la fuerza de atracción de la comunidad de la L2 sigue siendo mucho mayor.

## 6.14. Pregunta de Investigación 8 (P8)

- ¿Cómo se relaciona la orientación relacionada con viajar a un país donde se hable la L2 con la de viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea una lengua local?

Las relaciones entre variables se pueden describir fácilmente en función de sus coeficientes de correlación ( $r$ ), tal y como ilustran las tablas 5.41, 5.42 y 5.43 en la sección 5.7.1. En el caso de las variables que miden la orientación relacionada con viajar a un país donde se hable la L2 ( $v3$ ) y con viajar al extranjero en general, aunque la L2 no sea una lengua local ( $v5$ ),  $r$  tiene un valor de 0.523 con una correlación significativa a un nivel de 0.01. Por tanto, existe una importante relación de proporcionalidad directa entre viajar en un país donde se hable la L2 y viajar al extranjero en general aunque la L2 no sea lengua local. Esta relación de proporcionalidad es mayor en el caso de los estudios no reglados ( $r=0.543$ ) que en el de los reglados ( $r=0.416$ ). Curiosamente, se da que en algunas ocasiones los aprendientes están más motivados por viajar al extranjero en general que a un país donde se hable la L2. Tal es el caso de los aprendientes de inglés o de alemán en estudios no reglados o de los de francés en estudios reglados. En el caso del español, la motivación relacionada con viajar es superior en el caso de los países de habla hispana que en el de los países donde el español no es necesariamente una lengua local. Esto podría deberse a que la percepción del español como *lingua franca* no está tan asentada como, por ejemplo, la del inglés o a que las actitudes y creencias hacia la comunidad de hablantes del español son especialmente buenas.

## 6.15. Pregunta de Investigación 9 (P9)

- ¿A qué países se asocia la integrabilidad del español?

La única variable que puede tomar los valores de un país en el constructo de integrabilidad es v4, que mide el país hispanohablante en el que el aprendiente preferiría vivir. La variable v8, que mide el país hispanohablante al que el aprendiente preferiría viajar, se asocia en nuestra investigación al valor instrumental y no a la integrabilidad. No obstante, al verificar H5 (ver 6.11) se pone de manifiesto que v8 también predice la integrabilidad. Por ello, parece razonable entender que la orientación relacionada con viajar se asocia también a la integrabilidad y, por tanto, debe usarse para responder a esta pregunta de investigación.

En lo relativo a en qué país vivir (véase la tabla 5.4), un 82% de los estudiantes de español prefiere España, seguido del 6% que prefiere Portugal y el 3% que se inclina por México. La elección de Portugal como país hispanohablante podría deberse a los pocos conocimientos sobre la materia que tienen muchos estudiantes al comenzar su formación. En lo relativo al viaje (véase la tabla 5.12) un 61% de los aprendientes prefiere a España, seguido del 11% que prefiere a México y el 8% de Chile. En comparación con los destinos elegidos para vivir, a la hora de elegir los destinos favoritos para viajar existe mayor diversidad de países mencionados. Muchos de estos, en un contexto estonio y de Europa del norte, podrían considerarse como exóticos.

En conclusión, la integrabilidad del español se asocia muy mayoritariamente a España.



## 6.16 Hipótesis 7 (H7)

- La existencia de oferta lingüística también genera motivación de elección para una lengua

A falta de un grupo de control formado por sujetos que hayan realizado el cuestionario sin haber elegido aprender una L2, es necesaria otra estrategia para responder esta pregunta de investigación. El constructo de oferta lingüística guarda una relación con el resto de constructos que se resume en las tablas 5.44, 5.45 y 5.46 en la sección 5.7.1 mediante el coeficiente de correlación ( $r$ ). La oferta lingüística adquiere valores de  $r$  de 0.113 con la integrabilidad,  $r=0.295$  con el valor instrumental,  $r=0.195$  con la intrinsicidad y  $r=0.397$  con las expectativas de éxito, valores que en el caso de los tres últimos pares son significativos en un nivel de 0.01. Aunque es cierto que la oferta lingüística no guarda relación con la influencia de terceras personas en el aprendiente ( $r=0.032$ ) este constructo ha sido discordante a lo largo de la investigación, por lo que se puede afirmar que existe una relación de proporcionalidad directa entre la oferta lingüística y la motivación de elección. De esta manera, los aprendientes que perciben una mayor oferta lingüística están más motivados. Aunque la correlación no se traduce en una implicación y podría darse que los aprendientes más motivados percibieran una mayor oferta lingüística sin que en realidad la hubiera, la correlación es un argumento para afirmar que la existencia de oferta lingüística aumentaría la motivación de elección para una lengua, por lo que H7 se vería verificada.

## **7. Implicaciones docentes y de promoción lingüística**

Esta tesis doctoral estudia la motivación de elección, que es aquella que tiene lugar antes del comienzo del aprendizaje. Es por esto que este trabajo tiene implicaciones principalmente para los agentes con poder de acción en la fase pre-accional, es decir, antes de que el aprendiente comience a estudiar una lengua. Son por tanto estas las implicaciones las que se discuten en primer lugar. No obstante, como la motivación es un proceso cíclico, el aprendiente finalizará su aprendizaje en algún momento y, antes de retomarlo, volverá a estar expuesto a los factores que condicionan la motivación de elección. Por ello, y porque el sujeto llega al aprendizaje con una motivación, expectativas y actitudes previas, esta tesis también tiene implicaciones para los agentes directamente relacionados con el aprendizaje y la fase pre-accional. Estas implicaciones se discuten en segundo lugar. Esta tesis también tiene implicaciones para futuros trabajos de investigación. Dichas implicaciones no se discutirán en este capítulo, sino que se tratarán en el capítulo siguiente (véase 8) junto a propuestas concretas para investigaciones futuras.

## 7.1 Implicaciones para los agentes anteriores al aprendizaje

En este apartado se discuten las implicaciones que esta investigación tiene para las personas e instituciones que deseen conocer o modificar la motivación de elección de los aprendientes para estudiar una lengua segunda y que tengan poder de acción antes del comienzo de aprendizaje. Entre estos agentes pueden encontrarse las entidades de promoción lingüística y cultural del español<sup>1</sup> y de las otras lenguas estudiadas en esta tesis<sup>2</sup>, el Ministerio de Educación de Estonia y del resto de países de Europa del Norte, los departamentos de admisión de las universidades y los departamentos de márketing de las escuelas de idiomas, etc.

Puesto que la motivación de elección no es similar para todas las lenguas segundas, la principal implicación de esta tesis es la necesidad de tratar la promoción de cada lengua de manera específica. Aunque es cierto que las políticas de los organismos de promoción lingüística son diferentes para cada lengua, en muchos casos los organismos educativos, universidades o escuelas de idiomas no son conscientes de la utilidad de gestionar las admisiones y acciones de promoción lingüística prestando atención a las debilidades y fortalezas de cada lengua concreta. En lo que al español respecta, destacan las actitudes y creencias hacia la comunidad de hispanohablantes, con una preferencia clara por España, mientras que la percepción de la utilidad del español para trabajar es una debilidad si se compara con otras lenguas. Aquellos organismos de promoción lingüística que visen el largo plazo deberían trabajar especialmente para mejorar la percepción del español como una lengua útil en el mundo profesional y en el acceso a la información en Internet. Por otro lado, aquellos organismos más interesados en la captación de aprendientes deberían valerse de las buenas actitudes y creencias hacia los españoles y, probablemente, usar actividades culturales relacionadas con el turismo y el viaje en sus acciones promocionales, incluso en aquellos contextos donde el español tenga poca presencia y un contacto limitado con la cultura local.

---

<sup>1</sup> Ejemplos de agentes de promoción lingüística y cultural del español son el Ministerio de Asuntos Exteriores de España, el Instituto Cervantes, la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo, la Organización de Estados Iberoamericanos o el Real Instituto Elcano.

<sup>2</sup> Ejemplos de agentes de promoción de la lengua inglesa son el British Council y la Office of English Language; del alemán, el Instituto Goethe; del francés, el Instituto Francés, la Alianza Francesa y la Organización Internacional de la Francofonía.

En este respecto, el desarrollo del turismo ideomático, es decir, el desplazamiento turístico que se combina con el aprendizaje del español, es un mercado con posibilidades de desarrollo en Europa del norte.

En lo que respecta a la Unión Europea y aquellas instituciones preocupadas por la promoción del multilingüismo y la creación de una identidad común entre las naciones de Europa, se debe tener en cuenta que las actitudes hacia la globalización y el deseo de integración con una comunidad global que trascienda a los hablantes de la L2 son ya un factor motivacional para comenzar a aprender una lengua segunda. Esta investigación pone de manifiesto que este tipo de motivación es mucho mayor en el caso del inglés, representado en la UE por Reino Unido, Irlanda y Malta. El peso del inglés como lengua común en Europa supone un anacronismo en un contexto de fragmentación de la Unión encabezado por el principal usuario de esta lengua, y además afecta negativamente al aprendizaje de otras lenguas. Si la UE de verdad desea una Europa multilingüe donde los ciudadanos aprendan una variedad de lenguas diferentes, deberá dejar de favorecer al inglés como lengua de comunicación en las instituciones comunitarias y entre naciones. Esto es de especial relevancia en Europa del norte, donde existe un mayor porcentaje de usuarios competentes en inglés y esta lengua rivaliza con otras, como el sueco o el ruso, por imponerse como lengua global. Por otro lado, el Eurobarómetro Especial 386 (2012), señala las clases gratuitas de idiomas como la mejor manera, según los europeos, de aprender una segunda lengua. Nuestro estudio sugiere además que una mayor oferta de cursos y materiales incrementa la motivación para comenzar a aprender una lengua (véase 6.16). Puesto que una de las misiones de la UE es promover el multilingüismo, las instituciones europeas deberían facilitar el acceso a cursos y materiales para aprender una L2.

Por otra parte, esta tesis ha puesto de manifiesto que existen diferencias entre la motivación de elección de aprendientes en estudios reglados y no reglados. Por consiguiente, los centros que ofrecen ambos tipos de estudios, como las universidades y escuelas secundarias, deben adaptar sus acciones promocionales a cada tipo de estudiante y distinguir entre dos perfiles claramente diferenciados.

Finalmente, los ministerios de educación de Estonia y de otros países de Europa del norte deben de ser conscientes de que algunos de los motivos que llevan a sus ciudadanos a aprender una lengua dada

dependen de la lengua en cuestión, pudiendo distinguirse perfiles entre los aprendientes de diferentes lenguas. Puesto que uno de los fines indudables del sistema educativo es la mejora de la sociedad y la configuración de un modelo de ciudadano concreto, y una gran parte de la enseñanza de lenguas segundas se realiza con financiación pública, las instituciones educativas deben evaluar hasta qué punto los motivos por los que se estudia una L2 contribuyen a la mejora de su sociedad y a la formación del modelo de ciudadano deseado (tómese, por ejemplo, vivir en el extranjero frente al disfrute intrínseco), y regular la financiación y oferta de las lenguas en el sistema de educación público de manera consecuente.

## 7.2 Implicaciones para los agentes directamente relacionados con el aprendizaje

En este apartado se discuten las implicaciones que esta investigación tiene para las personas e instituciones que deseen conocer la motivación de elección de los aprendientes para estudiar una la L2 y que tengan poder de acción durante el comienzo de aprendizaje. Aunque la motivación de elección afecte al periodo comprendido antes del aprendizaje, este tipo de motivación también es relevante durante el aprendizaje, pues permite anticiparse a las expectativas de los aprendientes. Entre los agentes concernidos por este apartado se encuentran, entre otros, los responsables de la planificación del curso, los diseñadores de materiales y el personal docente.

Puesto que la motivación para comenzar a aprender diferentes lenguas no es homogénea, las expectativas de los aprendientes tampoco lo son, y el diseño del curso, los materiales y la metodología deben adaptarse específicamente para satisfacer las expectativas que tienen los aprendientes de cada lengua. Por tanto, deben evitarse paralelismos demasiado estrictos en el aprendizaje de las diferentes lenguas y fomentar las adaptaciones del currículo en función de la lengua de estudio. Así, deben priorizarse aquellos aspectos motivacionales que suponen una fortaleza en cada lengua: las creencias hacia los españoles, el turismo, la belleza, la diversión y la pasión en el caso del español; la influencia de la globalización y lo profesional en el caso del inglés, etc. Priorizar estos aspectos en un curso es algo que concierne tanto a los docentes como a los desarrolladores del curso y de los materiales. El caso del español, dada la prevalencia de las actitudes positivas hacia la comunidad de hispanohablantes, de sensaciones estimuladoras como la belleza, pasión y diversión y la mayor influencia de España como destino turístico podría beneficiarse de enfoques de enseñanza más humanistas centrados en el disfrute del aprendiente. Los aspectos motivacionales que suponen una debilidad para una lengua no deben de ser priorizados en un principio, pero puede cobrar mayor relevancia al acercarse el fin del curso o en ocasiones en las que se prevea interrumpir el aprendizaje por un periodo de tiempo sostenido. Una vez interrumpido el curso, los aprendientes deberán decidir si siguen estudiando o no, y entonces no se trata solo de que estos hayan cumplido sus expectativas, sino que se verán influenciados de nuevo por todos los aspectos que conciernen a la motivación de elección. Es por ello que puede ser interesante que se dé mayor relevancia a las debilidades motivacionales de una lengua concreta al acercarse el fin de curso para que este aspecto

no vuelva a suponer más una debilidad para una lengua dada. De esta manera, en el último semestre de un grado en estudios hispánicos se debería poner de relevancia la importancia profesional del español, su potencial en Internet o la cantidad de materiales disponibles para estudiar esta lengua (debilidades) para motivar a los estudiantes a elegir proseguir sus estudios en un segundo ciclo de máster.

Esta tesis también ha puesto de manifiesto que existen diferencias en los motivos de elección, y por tanto expectativas, entre los aprendientes en estudios reglados y no reglados. Parece además lógico pensar que las necesidades lingüísticas de estos grupos de aprendientes son en parte diferentes. Por ello, sería deseable la creación de materiales didácticos específicos para los estudiantes en estudios reglados, ya que la mayoría de los actualmente disponibles, especialmente en el caso del español, parece dirigirse a aprendientes en estudios no reglados. En términos de motivación de elección y expectativas, un manual para estudiantes de español en estudios reglados debería, frente a un manual para estudios no reglados, priorizar los aspectos instrumentales de la lengua y ser consciente de las mejores expectativas de éxito y conocimiento de los diferentes materiales para el estudio de la lengua.

## 8. Futuros trabajos de investigación

En este capítulo se discuten las implicaciones de esta tesis doctoral para futuros trabajos de investigación y se sugieren estudios que, a la luz de nuestros resultados y conclusiones, serían de utilidad. En esta tesis doctoral se ha elaborado una generosa recogida de datos incluyendo variables cuya utilidad trasciende a los objetivos planteados aquí, por lo que algunos de estos futuros estudios podrían valerse de los datos ya recogidos y procesados.

En primer lugar, nuestra investigación ha probado que existen diferencias en la motivación de elección en función de la lengua de estudio (véase 6.2) y de si el tipo de estudios es reglado o no reglado (véase 6.7). Puesto que la recogida de datos incluye variables que no se han explotado en profundidad, un siguiente paso lógico sería utilizar estos datos para continuar explorando otras posibles diferencias en la motivación de elección. Esto podría hacerse en función del sexo y la edad del aprendiente analizando los datos ya recogidos en las variables vA (sexo) y vB (edad). Por otro lado, sería deseable estudiar qué tipo de contacto previo con la L2 y su cultura afecta más a la motivación de elección y cómo lo hace. Para ello podrían usarse los datos ya recogidos en la variable cualitativa v21 que mide qué tipo de contacto previo ha tenido un aprendiente con la lengua y cultura de la L2 antes de decidir estudiarla.

En segundo lugar, nuestro estudio se ha centrado en la motivación de elección desde un paradigma cíclico y procesual, pero no se ha analizado la motivación ejecutiva ni una posible fase post-accional o motivación retrospectiva. En este sentido, sería deseable observar cómo se relaciona la motivación de elección y la fase pre-accional con la motivación ejecutiva y hasta qué punto y durante cuánto tiempo los motivos iniciales para aprender una lengua se transforman en expectativas durante el aprendizaje. Igualmente, puesto que un aprendiente pasa en diversas ocasiones por la fase pre-accional se debe prestar atención a cómo cambia la motivación de elección a medida que se avanza en el aprendizaje. Para ello y en un principio, podrían establecerse las diferencias entre en la motivación de elección de los aprendientes que estudian una L2 por primera vez y la de aquellos que vuelven a elegir estudiar la L2 tras un periodo de pausa usando los datos ya recogidos en la variable vC, que mide si un aprendiente ya ha estudiado la lengua con anterioridad o no. Este análisis resultaría simple, pero debería complementarse con un seguimiento de los aprendientes durante al menos un ciclo completo del proceso motivacional. Aunque complejo, este tipo de estudio sería particularmente interesante al suponer una prueba de estrés para el modelo cíclico y procesual y tener la capacidad de consolidar aún más este incipiente paradigma.



En tercer lugar, es importante recordar que nuestra investigación estudia la motivación de elección en Europa del norte a partir del contexto estonio. Por ello sería deseable repetir un análisis similar de la motivación de elección en otros lugares de Europa del norte y del mundo. Esto permitiría establecer hasta qué punto las variables motivacionales se ven también influenciadas por la cultura local, o, al contrario, la sociedad globalizada impone que cada vez más que la imagen de una lengua y su motivación asociada sea homogénea a lo largo del mundo.

En cuarto lugar, nuestros resultados sugieren que ciertas variables motivacionales de elección se asocian al nivel de la lengua más que otras, que dependerían de las características individuales de los aprendientes (véase 6.5). Como las variables de la motivación de elección pueden interpretarse en términos de variables de presagio, pudiera ocurrir que las características individuales de los aprendientes, como el grado de introversión o el estilo cognitivo, también sufrieran asociación a la lengua de estudio. Una línea de investigación que estudiara si los aprendientes de diferentes lenguas presentan, en ciertos contextos, un perfil de características individuales determinadas permitiría personalizar aún más la enseñanza de diferentes lenguas e incluso orientar a los estudiantes hacia el estudio de una lengua concreta en función de su psicología. De esta manera, en ciertos contextos pudiera ser posible que los sujetos que deciden estudiar español fueran más extrovertidos y tuvieran mejor inteligencia emocional, mientras que aquellos que se inclinan hacia el alemán fueran más introvertidos y presentaran mejores habilidades cognitivas.

En quinto lugar, en lo que a la Teoría de la Autodeterminación respecta, se ha puesto de manifiesto que las variables motivacionales de la motivación de elección son clasificables en función de su autodeterminación con resultados similares a estudios previos (Noels, Pelletier y Vallerand, 2000). Los resultados de este trabajo muestran también que aquellas variables más autodeterminadas tienen entre sí mejor consistencia interna para medir el constructo de motivación. Todo esto sugiere que el grado de autodeterminación es un criterio fiable para clasificar las variables u orientaciones de la motivación de elección. No obstante, no existe una relación entre el grado de autodeterminación y la importancia motivacional de una variable, por lo que, a pesar de su eficacia, se pone en entredicho la utilidad de este criterio de clasificación. Por ello serían deseables estudios que exploren la utilidad de esta clasificación, por ejemplo, partiendo de esta clasificación de variables y las orientaciones iniciales del aprendiente, y buscando relaciones entre la autodeterminación y variables útiles para el aprendizaje, como la capacidad para el aprendizaje autónomo o el grado de éxito. Así mismo, podría explorarse si la buena consistencia interna de las variables motivacionales se debe a la medida en que estas resultan autodeterminadas, o, al contrario, se debe agradecer al uso de un paradigma cíclico y procesual y al hecho de que las variables se ubiquen en la misma fase accional o pre-accional.

Finalmente, esta tesis doctoral tiene algunas implicaciones sobre cómo futuras investigaciones deben

diseñarse. De esta manera, puesto que la motivación de elección no es igual para todas las lenguas meta, aquellos estudios que quieran analizar este tipo de motivación podrían beneficiarse de incluir la lengua meta como una variable en su investigación. Los Eurobarómetros Especiales son una herramienta destacable que se ha usado para estudiar la motivación de elección y actitudes lingüísticas de los ciudadanos de Europa, y que ha priorizado el lugar de residencia de los sujetos frente a la naturaleza de la lengua aprendida. Ante una sociedad cada vez más globalizada, sería deseable que futuros Eurobarómetros filtraran sus resultados por lengua meta, además de por edad o país de residencia de los sujetos. Por otro lado, cabe replantearse la utilidad de los constructos que afectan a la motivación de elección tales como el valor instrumental o la integrabilidad, pues en ocasiones ciertas variables, como aquellas relacionadas con el acceso a la información o viajar o vivir en el extranjero, parecen asociarse a constructos diferentes de los que se les han atribuido tradicionalmente. Así, futuras investigaciones podrían prescindir de constructos más allá de aquellos directamente derivados del paradigma cíclico y procesual (motivación de elección y ejecutiva), y quizá, y en función de su utilidad, una consideración al grado de autodeterminación de las variables.

## 9. English summary

The aim of this section is to make the content of this thesis more accessible by providing a brief summary in English of the contents in Spanish. Special consideration has been given to provide a more detailed summary of the conclusions, otherwise this is a very brief and not detailed outline and the implications of this research and the suggested future studies have not been included in the summary. Please note that in addition to this summary, most of the references in the bibliography are available in English.

### 9.1 Introduction

The reader is probably familiarized with the term motivation used to refer to that which pushes towards action. Nevertheless, the concept of choice motivation may be unknown. If we understand action, and hence learning, as a process, choice motivation is what determines the beginning of the action. This way, choice motivation in second language learning makes reference to the motives that push the learners towards learning a second language, and the reasons that make them choose a particular one. This PhD thesis studies choice motivation to learn Spanish, English and other languages in northern Europe, focusing on the context of Estonia. The approach of the research takes into account inter-language differences, the advances in the process of globalization and the context of northern Europe and Estonia, where no research of this scope has been conducted before.

This research will be useful for many different agents. In the first place, it will improve the learning of these languages in northern Europe. Being able to differentiate between the motivational factors associated to different languages will allow the tailoring of approaches and materials to the teaching of different languages, increasing motivation and improving the learning outcomes. Secondly, as language learning and teaching is subject to market laws, knowing the choice motivation of their prospective learners will allow educational institutions to better market their programs and services. This will be especially useful for studies in modern languages that offer more specific programs and attract a particular type of student. Unluckily, in spite of the quality of many of these programs, the brightest students tend to prefer other disciplines. Modern languages are one of the curriculums that employers recruiting within

the humanities demand the most, and attracting bright students will allow this discipline to claim a more significant role in tertiary education. In the third place, the better understanding of choice motivation will allow language regulators and states to better promote their languages in a globalized context. It is important for every culture to promote its language, but for Spain Spanish language also means 15% of its GDP (García, Alonso & Jimenez, 2012). Understanding the reasons that make people begin to study Spanish and other languages will make language promotion easier and more efficient. Finally, the author of this thesis has been employed in the University of Tartu in Estonia between 2011 and 2016 as a Spanish and linguistics lecturer, and having been involved in the management of several courses also has a personal interest in understanding the choice motivation of learners in this context.

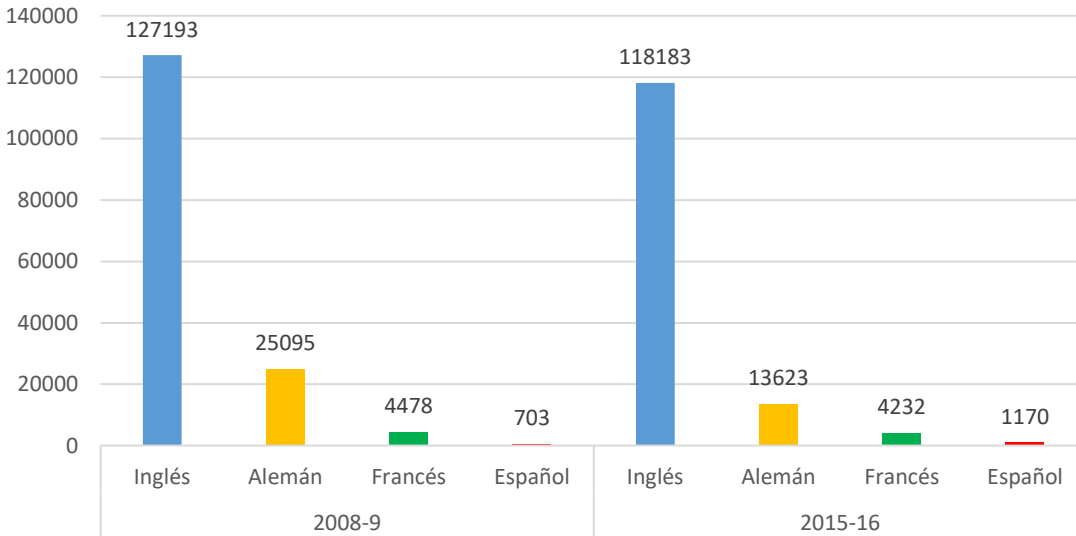
## 9.2 Spanish in Estonia and northern Europe

The usage of the term Northern Europe is variable and has been applied to different countries. In any case, the region of Scandinavia and the country of Estonia are always included under the term. The inclusion of Estonia in Scandinavia is contested and this country is often instead referred as Baltic. Nevertheless, there are many cultural similarities that justify the inclusion of Estonia in Scandinavia.

Throughout history Estonia has been ruled by different foreign powers until it declared its independence from the German empire in 1918 (Raun, 2001). Estonian independence was contested and the country was again occupied by the Soviet Union from which it finally declared its independence in 1992. This period of Russian occupation was traumatic for the country and saw the deportation of Estonian people that were replaced by ethnic Russians. Nowadays, Estonia is a republic that shares borders with the countries of Russia, Latvia, the Baltic sea and the Gulf of Finland. It has a surface of 45339 km<sup>2</sup> and 1.313.271 inhabitants out of which 69% are ethnic Estonians and 25% ethnic Russians (Eesti Statistika, 2015a: 57). Estonian economy is improving steadily and the average salary has risen from 400 euro in 2004 to more than 1000 in 2014 (Eesti Statistika, 2015a, p. 175). Estonia is a member of the NATO, the EU and was the first of the three Baltic states to join the Eurozone back in 2011.

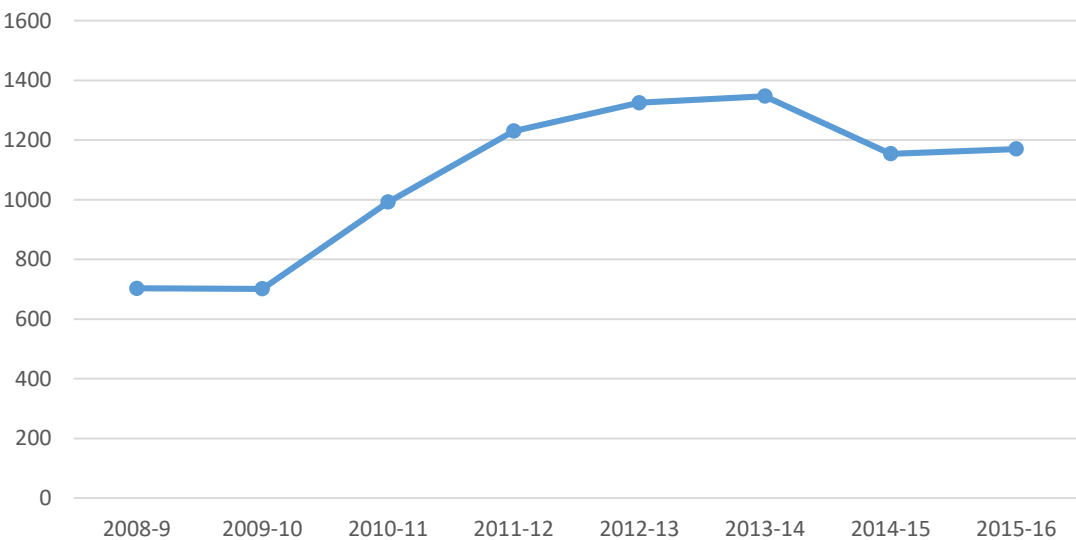
Education is generally good in Estonia and this country occupies an outstanding third position in the PISA report of 2015 (OCDE, 2015, p. 5). It is possible to study up to three foreign languages in the public education system and these are classified into A, B or C. Languages A and B are compulsory and their study begins in primary while language C is optional and is introduced in higher secondary (Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2009). The most studied languages are English, Russian, German and French. English is generally studied as an A language, German and French as B and Spanish as C. Nevertheless, Spanish is growing. It is the most studied C language, the number of students is increasing and there is a specific curriculum for it to be study as an A and B language as well (Kanne, 2011).

Graphic 2.1: Students of English, German, French and Spanish in primary and secondary education.  
(Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016)



Graphic 2.2: Students of Spanish in primary and secondary education

(Ministerio Estonio de Educación e Investigación, 2016)



It is also possible to study Spanish in Estonian universities, the University of Tartu being the referent of the country and the whole of the Baltic states. Tartu was the first university in the Baltics to offer a full curriculum in Spanish already in 1992 (Talvet, 1996, p. 21), playing a catalytic role in the promotion of the language in the region. Nowadays it is possible to study a BA, MA and doctoral studies in Spanish (Colegio de Lenguas y Culturas del Mundo, 2016) in the University of Tartu. Outsides of universities, it is also possible to study Spanish in private language schools in the main cities of the country, such as in the capital city, Tallinn.

## 9.3 Theoretical framework – motivation to learn a second language

In second language teaching the term motivation is used widely, but there is confusion as to what exactly it refers to. The author of this work believes, together with many other authors, that the term motivation is in reality an umbrella term that comprises different constructs that are sometimes unrelated. This theoretical framework illustrates the main motivational paradigms and research lines. As most of the publications about motivation and theoretical content cited by this thesis are in English, the summary of the theoretical framework will be kept to a minimum.

The first and most relevant paradigm for our research is the one that sees motivation as a cyclical dynamic process. Traditionally, research on motivation to learn a language has focused on a set of static constructs, but in recent years some researchers (for example, Ushioda, 1996; Dörnyei, 1998, 2000, 2001a; Madrid, 2002) have shifted towards dynamic and processual models of motivation. These models take into account that learning a language is a lasting process and motivation fluctuates as time passes. Hence, the reasons that move a learner to begin learning a new language are different from the reasons that encourage the same learner to face the everyday learning tasks once they have begun the learning. This paradigm distinguishes at least two phases.

- Pre-actional phase, that takes place before the action begins. It is here where an action plan develops and the objectives are fixed. The set of different constructs that have an effect on the motivation in this phase are known as choice motivation because the outcome of this phase is essentially a choice by the learner (for example, joining an English language course, reading a self-learning Spanish book or not to attempt learning at all).
- Actional phase, where the action of learning takes place. In this stage the learner already decided to begin the action and the learning is taking place. The set of constructs that have an effect on motivation in the actional phase are known as executive motivation. If motivation is positive, the learner will keep on engaging in the action, otherwise effort will diminish and action might be abandoned.



The different phases of motivation occur in a cycle: since the learning stops at some point, it must restart in order to continue. Learners will eventually come back to the pre-actional phase, as they should choose whether to continue studying, for example, joining an advanced course, or to stop the action entirely. Nevertheless, the motivational factors that affect the pre-actional and actional phases are not the same and choice and executive motivations are different (Heckhausen y Kuhl, 1985). Of those developed under the cyclical and processual paradigm, the model of Dörnyei y Ottó (1998) of L2 motivation is probably the most used and better known.

The second paradigm is that of the Self-determination theory (Deci y Ryan, 1985), a general psychology motivational theory with applications beyond second language learning that has also proved effective to describe motivation associated to this kind of activity. The Self-determination theory is concerned with the degree in which our actions are influenced and controlled by others or are self-determined. The behaviors that are less self-determined are regulated extrinsically while those that are more self-determined are regulated intrinsically. This way, a learner that is motivated to learn English because of the prospects of finding a better job is motivated extrinsically while somebody who is motivated because they have fun and discover new things in the class has a more self-determined behavior. Ryan y Deci (2000, p. 73) argue that students with more self-determined behaviors show more effort, less anxiety and better overcome the problems that arise during learning. In spite of the importance of intrinsic motivation, most of the behaviors, especially as subjects become adults, are explained by extrinsic factors (Ryan y La Guardia, 2000). However, there is not a negative relation between extrinsic and intrinsic motivation and both are complementary. When it comes to specifically applying the Self-determination theory to second language learning, Vallerand (1992, 1997) suggests a taxonomy to classify intrinsic motivation of the learners into knowledge, accomplishment and stimulation.

The third of the influential paradigms is that of the attitudes, beliefs and orientations developed by Robert Gardner (1979), which is specific to second language learning. This is the older of the paradigms presented here, and its main merit was to treat L2 motivation differently to the motivation associated to the rest of the subjects in school. This way, it acknowledges the importance of the L2 culture and the motivating power of the beliefs and attitudes that the learners has towards the speakers of the L2. Among the many possible orientations or reasons to learn a second language, this paradigm emphasizes the integrative motive, that is, the motivation to learn a language due to the positive feelings towards its speakers and

cultures. In addition to the integrative motivation, a set of instrumental orientations or reasons to learn a language as a mean to an end are considered. Finding a job or passing an exam are examples of instrumental motivation. The better known model developed under this paradigm is the socio-educative model (Gardner & MacIntire, 1993; Tremblay & Gardner, 1995).

These three paradigms include complete theories and have been extensively used for research in different contexts establishing different constructs and variables for L2 motivation. However, no previous studies have been conducted to describe choice motivation in an Estonian context, so there is a risk that a prospective questionnaire-based study fails to detect variables exclusive to this new context. If a questionnaire is not designed to measure a given variable, the variable is likely not to be noticed even if it is actually present. Because of this, an accessory study is conducted before proceeding with the main research in this PhD thesis. The aim of this accessory study is to detect variables that had not accounted for by the three paradigms and their associated models. The chosen methodology for this study is a narrative approach, with Estonian learners of English and Spanish as a second language being asked to write narrations about their choice motivations. The primary reason for choosing this approach is its broad scope that allows learners to express their motivation freely without the usual limitations of a questionnaire while consuming fewer resources than an interview and offering a good viability. Fragments of text in narrations giving information on a choice motivational variable were identified and filtered against those belonging to motivational phases other than choice motivation, which were discarded. Each variable belonging to choice motivation was then compared and eventually associated with one of the motivational constructs described in the previous models. The results of this accessory study (Santos Marín, 2016) showing, among other aspects, a desire to integrate with a global community are used as a basis to create the distribution of variables in our main research as presented in chapter 9.4.

## 9.4 Research design

The aim of the research in this PhD thesis is to describe choice motivation to begin to learn Spanish, English and other languages in northern Europe through the analysis of the Estonian contexts. To do so, choice motivation of adult learners of Spanish is compared with that of learners of English, German and French. The precise research hypothesis (H) and research questions (Q) are detailed in table 4.1.

Table 4.1: Research hypothesis and questions

Hypothesis	Research questions
H1: Choice motivation is composed by variables which, sometimes, have little or nothing to do with each other.	Q1: Which are the most and least important variables in choice motivation, in general?
H2: Choice motivation is not similar for all second languages.	Q2: Which are the most and least important variables in choice motivation for each of the studied languages?
H3: Integrability also influences choice motivation in non-multicultural contexts.	Q3: Which choice motivation variables are associated with the level of the language and which with the level of the learner?
H4: There is a proportional direct relationship between integrability and intrinsicity.	Q4: How is the distribution of variables different for Spanish when compared to other languages?
H5: The variables live and travel in an L2 country predict integrability towards the L2 better than instrumental value.	Q5: What are the differences in choice motivation between learners from a formal education program and those in informal studies?
H6: The variable travel in an L2 country is more self-determined than the rest of the instrumental variables.	Q6: How are choice motivation variables distributed in the controlled vs. self-determined continuum?
H7: The linguistic offer (courses and materials) also generates choice motivation to study a language.	Q7: How do attitudes and beliefs towards the L2 community relate to attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism?
	Q8: How does the orientation related to travelling to an L2 country compare with that related to traveling to a foreign country in general, even if the L2 is a local language?
	Q9: Towards which countries is Spanish integrability directed to?

Our research is based in a cyclical and processual paradigm for L2 motivation (Dörnyei y Ottó, 1998). In order to attain its objectives, it uses the following constructs originating in this model others as well as a previous accessory research, and the variables described in table 4.2 and 4.3.

- Integrability: It reflects the interest of the learner to interact with other linguistic groups and integrate in the second language community. It accounts for the attitudes and beliefs towards the second language and its community.
- Instrumental value: Includes all the variables that reflect the utility of the language as a means to obtain other objectives.
- Intrinsicity: Encompasses all the learning engaging variables that originate in the inner world of the learner and are not affected by external factors.
- Expectation of success: Makes reference to how easily the learner thinks it will be to accomplish the language learning task with success. The expectation of success includes all the variables related to the learner's perceived competences and self-image and the perceived language difficulty.
- Linguistic availability: This construct reflects the availability of opportunities and options to study a second language. The opportunities and options to study a second language are often a service or a good, and it can happen that an extensive offer creates a demand; that is, a person decides to learn a language just because they have many opportunities to do so.
- Social environment: This comprises the influence of the learner's social environment, more precisely the influence that people or groups that are relevant to the learner may have on their choice.

Table 4.2: Variables associated to choice motivation

Integrability

Integrability towards the L2

Attitudes and beliefs towards the L2 community (v1)

Live in a L2 country (v3)

L2 country where to live in (v4)

Integrability towards the global community

Attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism (v2)

Live in a foreign country, even if the L2 is not a local language (v5)

Instrumental value

Work (v6)

Travel in an L2 country (v7)

L2 country where to travel in (v8)

Travel in a foreign country, even if the L2 is not a local language (v9)

Accessing information

Access to the L2 cinema (v10)

Access to the L2 literature (v11)

Access to the Internet through the L2 (v12)

Intrinsicity

Knowledge (v13)

Achievement (v14)

Stimulation (v15)

Expectation of success

Learners' perception of their competence (v16)

Perceived difficulty of learning the language (v17) (high values indicate easiness)

Expected support to learn the language (v18)

Linguistic offer

Availability of courses (v19)

Availability of materials (v20)

Previous contact (v21)

Social environment

Influential people (v22)

Amount of influence (v23)

Table 4.3: Variables associated to the learners and the learning context

- Gender (vA)
- Age (vB)
- Previous study, that indicates whether the learner is an absolute beginner or has studied the language before (vC)
- Type of teaching, that indicates whether the course belongs to a formal education program (vD)
- L2, that indicates the language learned (vE)

In order to gather data, an optional questionnaire in Estonian with Liker type and open items is used. An English copy of the questionnaire can be found in the appendix 11.3. In the case of formal studies, the questionnaire is administered to learners applying to study Spanish, English, German or Spanish studies in the University of Tartu from the course 2015-2016. In the case of informal studies, the questionnaire is administered to students having registered in September 2016 in an informal language course of Spanish, English, German or French during the first week of that course. The sample used is described in table 4.4.

Table 4.4: Summary of the simple composition

	Spanish	English	German	French	All languages
Formal studies	31 90% <sup>1</sup> 19,47 <sup>2</sup> 63% <sup>3</sup> 76% <sup>4</sup>	60 75% <sup>1</sup> 19,28 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup> 40% <sup>4</sup>	18 83% <sup>1</sup> 19,75 <sup>2</sup> 88% <sup>3</sup> 46% <sup>4</sup>	19 95% <sup>1</sup> 18,42 <sup>2</sup> 95% <sup>3</sup> 61% <sup>4</sup>	128 83% <sup>1</sup> 19,26 <sup>2</sup> 89% <sup>3</sup> 49% <sup>4</sup>
Informal studies	34 84% <sup>1</sup> 23,24 <sup>2</sup> 18% <sup>3</sup>	23 91% <sup>1</sup> 27,91 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup>	30 57% <sup>1</sup> 20,97 <sup>2</sup> 39% <sup>3</sup>	32 77% <sup>1</sup> 25,53 <sup>2</sup> 89% <sup>3</sup>	119 77% <sup>1</sup> 24,21 <sup>2</sup> 58% <sup>3</sup>
Total	65 87% <sup>1</sup> 21,47 <sup>2</sup> 40% <sup>3</sup>	83 80% <sup>1</sup> 21,67 <sup>2</sup> 100% <sup>3</sup>	48 67% <sup>1</sup> 20,53 <sup>2</sup> 57% <sup>3</sup>	51 84% <sup>1</sup> 22,88 <sup>2</sup> 91% <sup>3</sup>	247 80% <sup>1</sup> 21,66 <sup>2</sup> 74% <sup>3</sup>

1: % of women in the sample.

2: Average age.

3: % of subjects that have learned the language before.

4: % of answers obtained or relation between the questionnaires handed out and received. Only available for formal studies.

Data is analyzed using relevant statistical measures in the field with the help of the software *SPSS Statistics v20* and *Microsoft Office*.

## 9.5 Results

In this section only a very brief summary of the results is included in English. Many of the tables available in Spanish in section 5 should also be understandable for speakers of English.

Table 5.57: Summary of quantitative variable distribution per type of studies

All languages	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Total	5.64	5.01	5.3	5.38	5.78	6.71	5.92	5.57	5.54	5.13	5.68	5.93	6.07	4.74	4.82	5.5	4.87	5.43	2.6
Formal studies	5.96	5.33	5.83	5.7	6.14	6.81	6.16	5.87	6.09	5.58	5.98	6.26	6.43	5.31	5.21	5.68	4.74	5.62	2.54
Informal studies	5.3	4.66	4.74	5.04	5.39	6.61	5.66	5.24	4.95	4.64	5.36	5.58	5.68	4.12	4.39	5.31	5.01	5.22	2.67

Graphic 5.23: Summary of quantitative variable distribution per type of studies

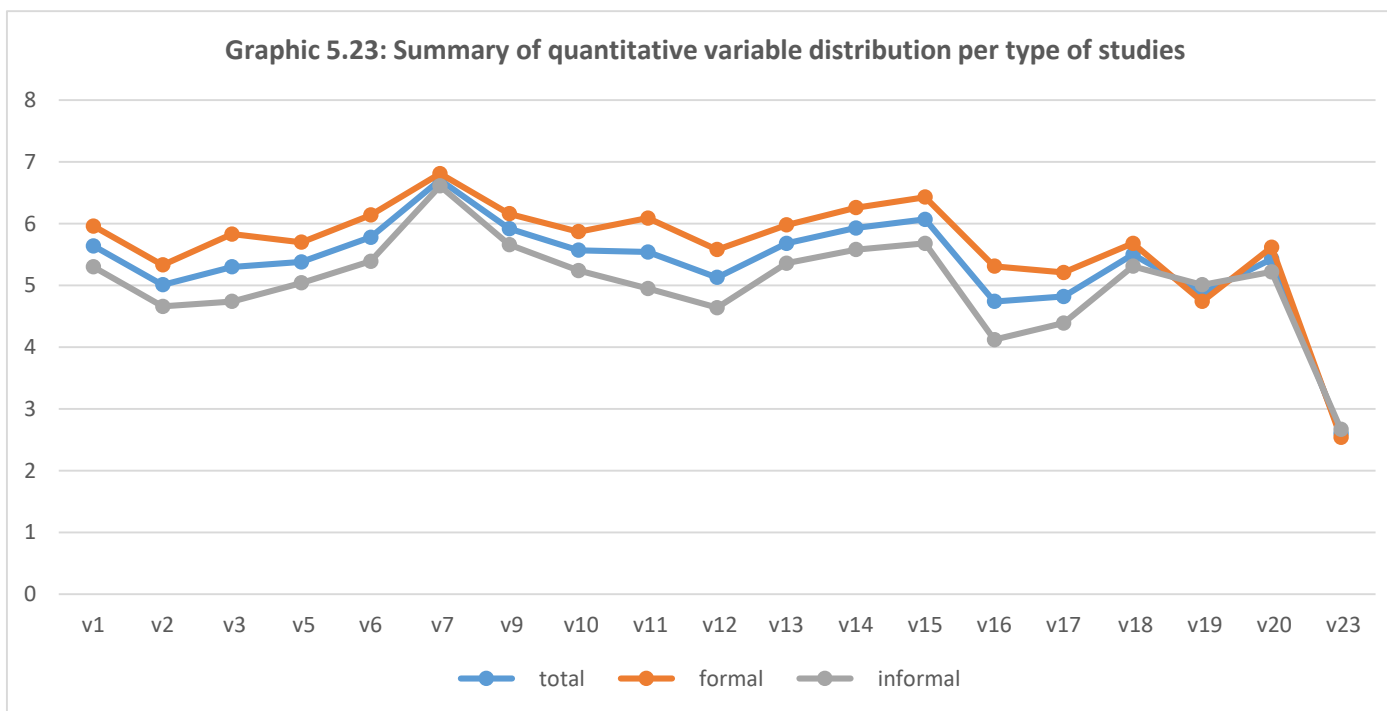


Table 5.58: Measures of quantitative variables per type of studies

Average v1-v18 (all languages)	
Total	5.545
Formal studies	5.89625
Informal studies	5.166875



Table 5.59: Summary of quantitative variable distribution per language

Formal studies																			
Formal studies	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Spanish	6.28	5.11	5.71	5.52	5.76	6.87	5.77	5.61	5.94	4.81	6.08	6.37	6.61	5.15	5.18	5.48	4.45	4.84	1.81
English	5.86	5.54	5.97	5.81	6.37	6.8	6.5	5.95	6.22	6.23	5.84	6.06	6.32	5.41	5.7	5.9	5.07	6.2	2.65
German	6.06	5.59	6.11	5.72	6.25	6.89	6.11	5.83	5.72	5	6.25	6.47	6.47	5.36	4.86	6.11	4.78	5.72	3.06
French	5.65	4.77	5.33	5.61	5.95	6.68	5.79	6.11	6.32	5.32	6.03	6.5	6.47	5.24	4.05	4.89	4.16	4.95	2.89

Graphic 5.24: Summary of quantitative variable distribution per language  
Formal studies

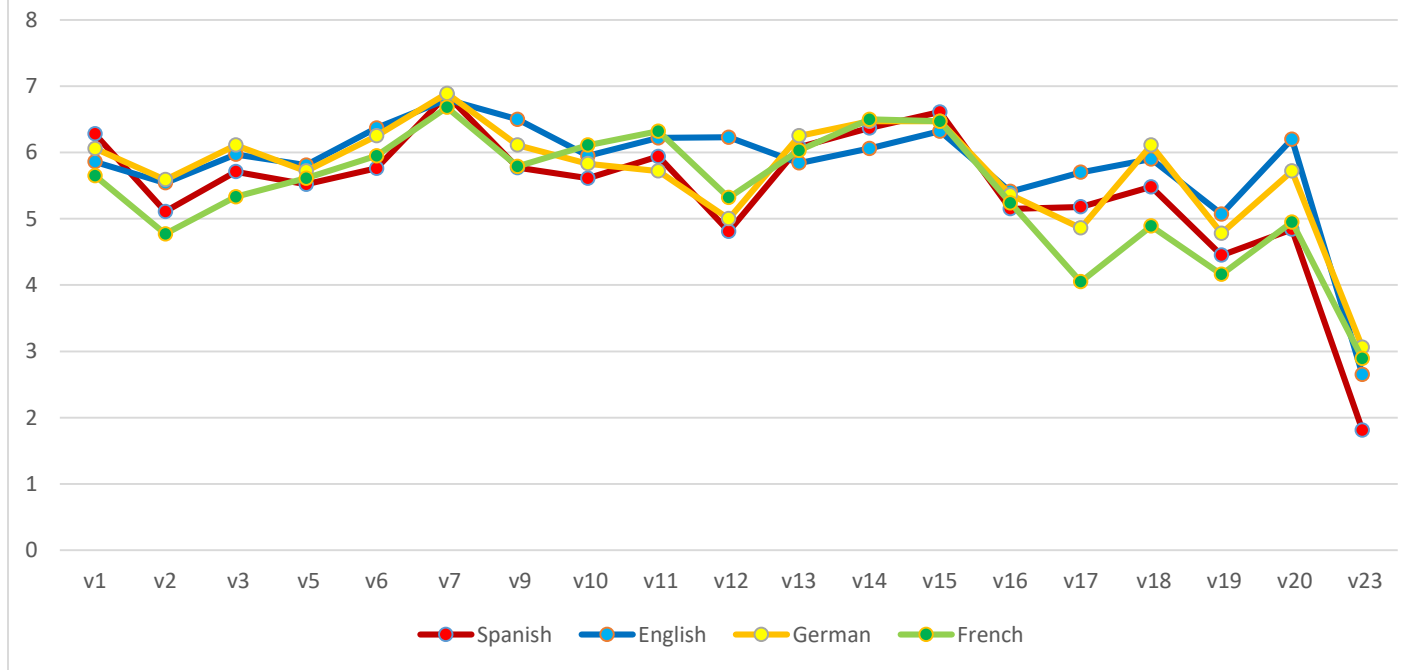


Table 5.60: Average of quantitative variables per language  
Formal studies

Average v1-v18	
Spanish	5.765625
English	6.03
German	5.925
French	5.669375

Table 5.61: Summary of quantitative variable distribution per language

Informal studies

Informal studies	v1	v2	v3	v5	v6	v7	v9	v10	v11	v12	v13	v14	v15	v16	v17	v18	v19	v20	v23
Spanish	5.76	4.77	5.35	5.18	4.65	6.91	6.12	4.94	4.18	3.91	5.66	5.59	5.87	3.9	4.9	5.38	4.88	5.03	2.68
English	5.01	4.46	4.22	5.22	6.54	6.48	6.7	5.7	5.26	6	5.3	5.48	5.5	3.93	4.83	5.61	5.61	5.91	1.7
German	5	4.34	4.03	4.7	5.42	6.3	4.73	4.9	4.67	4.9	5.1	5.57	5.43	3.95	4.03	5.07	5	5.1	2.93
French	5.3	4.97	5.12	5.09	5.31	6.66	5.31	5.53	5.81	4.19	5.31	5.64	5.86	4.66	3.88	5.26	4.72	5.03	3.13

Graphic 5.25: Summary of quantitative variable distribution per language  
Informal studies

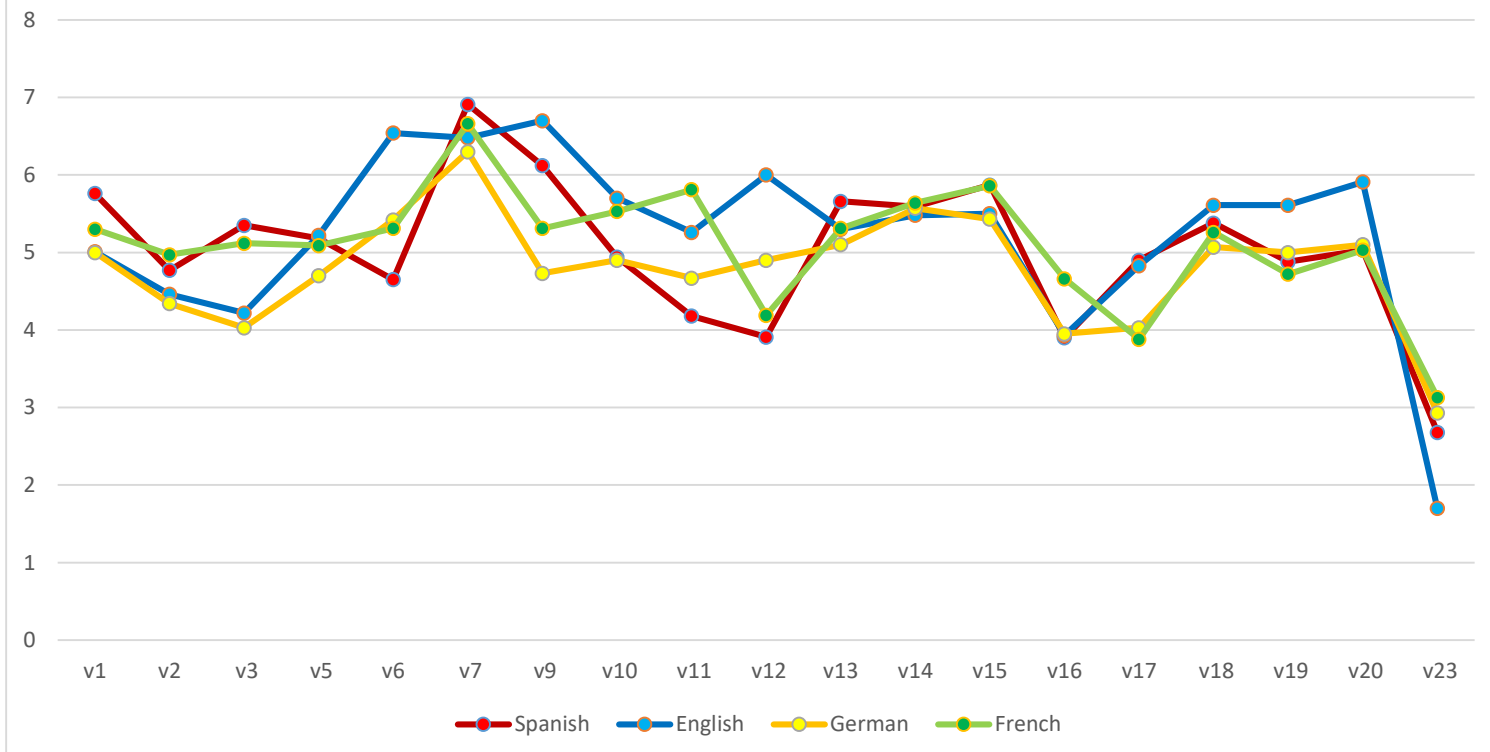


Table 5.62: Average of quantitative variables per language  
Informal studies

Average v1-v18	
Spanish	5.191875
English	5.39
German	4.88375
French	5.24375

## 9.6 Conclusions

In this chapter the conclusions of the research are presented and discussed. For a summary of the research hypothesis (H) and questions (Q) see table 4.1, which is available in this summary in English.

### 9.6.1 Hypothesis 1

- H1: Choice motivation is composed by variables which, sometimes, have little or nothing to do with each other.

If we observe the correlation between the different variables forming choice motivation (see table 5.41, in Spanish), there are certain pairs of variables that present very low correlations, and hence, have little or nothing to do with each other. Variables v23, v20 and v19 have a very low Pearson correlation coefficient ( $r$ ) in relation to other variables (less than 0.1), and this is also the case for certain pairs of variables such as v6 and v7, v6 and v15 or v10 and v19. However, there are few pairs of variables with a value of  $r$  that is not relevant and more than three quarters of the pairs of variables (279 of 342) present significant correlations. This tendency towards correlation continues when observing the values of  $r$  for the different constructs (see table 5.44, in Spanish) which have significant correlations in 18 of 30 of the cases. Generally, constructs also correlate in a positive and significant way, with the exception of the social environment that presents non-significant and occasionally inverse correlations. The values of  $r$  suggest that, with some exceptions, the variables of choice motivation are related among them.

In addition, the internal consistency of the variables measuring choice motivation (see table 5.67, in Spanish) is good ( $\alpha=.818$ ). The internal consistency of the group of variables improves only when the construct of social environment ( $\alpha=.842$ ) or both social environment and linguistic offer (again  $\alpha=.842$ ) are not taken into account and left out of choice motivation. This also suggests that, with the possible exception of social environment, the variables measuring choice motivation are related.

In short, it can be said that H1 is technically true as there are some pairs of variables that have little or no

relationship among them. However, most of the variables and constructs are indeed related. This way, the variables forming choice motivation are more related than motivational variables in general and form a significant construct with a good internal consistency.

## 9.6.2 Hypothesis 2

- H2. Choice motivation is not similar for all second languages.

The results of this research clearly show that the distribution of motivational variables is different in the four languages of the study (for a summary, see tables 5.59 and 5.61, also available in English), which verify H2. Throughout the constructs, inter-language differences can reach up to 0.9 points, or in other words, a 12.9% of the value of the scale. This way, learners of English have an expectation of success of 5.43 while those learning French show a value of 4.64. The size of the difference and the sample used suggest that the differences are not due to chance and are caused by the characteristics of the learned language. Once the existence of differences has been confirmed, it is interesting to observe which are the most and the least important variables for each language (see P2 in 9.6.4).

## 9.6.3 Research question 1

- Q1: Which are the most and least important variables in choice motivation, in general?

If the most important variables are those that, being quantitative, have the highest values, these are the desire to travel in an L2 country (v7; 6.81 in formal studies, 6.61 in informal studies) and the intrinsic stimulation associated with learning a new language (v15; 6.43 in formal studies, 5.68 in informal studies). In the third place we can find the variable achievement in the case of formal studies (v14, 6.26) and the desire to travel in a foreign country even if the L2 is not a local language in the case of informal studies (v9, 5.66). This way, the desire to travel in an L2 country is the most relevant motive when it comes to choosing to learn a language. It is also important to note that out of the four variables two are associated

to travelling and two belong to the construct of intrinsicity. Because of this, it is not surprising that when comparing constructs between languages, it is precisely intrinsicity that has the highest values (6.23 in formal studies, 5.54 in informal studies). In the second place we can find the construct of instrumental value (6.16 in formal studies, 5.49 in informal studies). The least important variable is the influence of third persons on the learner (v23; 2.54 in formal studies, 2.67 in informal studies).

## 9.6.4 Research question 2

- Q2: Which are the most and least important variables in choice motivation, for each of the studied languages?

The desire to travel in an L2 country (v7), which is the most important variable for all the languages as a whole, is also the most important variable for each of the studied languages, both in formal and informal studies with the exception of informal studies of English. The values of v7 range between the 6.91 of the learners of Spanish in informal studies and the 6.3 of the learners of German in informal studies. The variables achievement (v14) and stimulation (v15) are also among the most important, although every language shows a different distribution.

In the case of the learners of Spanish, after travelling to an L2 country, the most important variables are stimulation (v15, 6.61) and achievement (v14, 6.37) in formal studies. In informal studies, travelling to an L2 country, the desire to travel in a foreign country even if the L2 is not a local language (v9, 6.12) and stimulation (v15, 5.87) are the most important variables.

English shows a different pattern with the arrival of the variable associated to work (v6) to the first positions and highest values in the desire to travel in a foreign country even if the L2 is not a local language (v9). Thus, the most important variables in formal studies are the desire to travel in an L2 country (v7, 6.80), travel in a foreign country even if the L2 is not a local language (v9, 6.50) and work (v6, 6.37). When it comes to informal studies, the desire to travel in a foreign country even if the L2 is not a local language is in the first position (v9, 6.70), followed by work (v6, 6.54), and now in third place, the desire to travel in a L2 country (v7, 6.48).

Variables of learners of German follow the known pattern. In formal studies, the most relevant ones are travel in a L2 country (v7, 6.89), achievement (v14, 6.47) and stimulation (v15, 6.47). The same variables are the most relevant for learners in informal studies with respective scores of 6.3, 5.57 y 5.43.

French shows no novelty beyond the arrival of the access to L2 literature (v11) in informal studies. This way, the most important variables for French are travel in a L2 country (v7, 6.68), achievement (v14, 6.50) and stimulation (v15, 6.47) in formal studies, and travel in a L2 country (v7, 6.66), stimulation (v15, 5.86) and access to L2 literature (v11, 5.81) in informal studies.

The influence of third persons on the learners (v23) is the least important variable for all the studied languages. Its value ranges between the 1.7 of the learners of English in informal studies or the 1.81 of the learners of Spanish in formal studies to the 3.13 of the learners of French in informal studies. The influence of third person is significantly low when compared to other variables.

### 9.6.5 Research question 3

- Q3: Which choice motivation variables are associated to the level of the language and which to the level of the learner?

A variable is associated to the level of the language when there is an association between that variable and the language, that is, when the influence of the language in the variable is relevant. Consequently, when a variable is associated to the level of the language, this variable changes significantly between different languages. When this does not happen, the variable is necessary associated to the level of the learner, that is the values of the variable are not influenced by the language but by the individual characteristics and previous experiences of the students. We use an analysis of variance known as ANOVA as a measure of association between variables and languages.

When using this statistical measure, it is considered that association is relevant with a value of ANOVA lesser or equal to .05. This way, approximately half of the variables are associated to the level of the language in the case of formal studies (see table 5.52, in Spanish). These are the attitudes and beliefs

towards the L2 community (v1, .010), the attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism (v2, .004), the orientation related to working (v6, .006), travelling in a foreign country, even if the L2 is not a local language (v9, .003), using the L2 to access Internet (v12, .000), the difficulty associated with learning the language (v17, .000), the support expected when learning the language (v18, .002), the availability of courses (v19, .037), the availability of learning materials (v20, .000) and the influence of third persons on the learner (v23, .032). These variables could also be influenced by the individual characteristics of the learners, but they are associated with the language and hence present significant differences across Spanish, English, German and French. Among some of the variables that do not present an association to the language and are influenced only by the individual characteristics of the learners are the desire to live in a foreign country, even if the L2 is not a local language (v5, .776), the desire to travel in an L2 country (v7, .690) and the learner's perception of their competence (v16, .695).

The distribution of choice motivation variables is not the same for learners in formal and informal studies and neither are the variables presenting association to the language in informal studies (see table 5.54, in Spanish). In this group of learners, the variables presenting association to the language are the attitudes and beliefs towards the L2 (v1, .002), the desire to live in an L2 country (v3, .001), working (v6, .000), travelling in an L2 country (v7, .007) and in a foreign country even if the L2 is not spoken (v9, .000), the access to L2 literature (v11, .001), and to Internet through the L2 (v12, .000), the perceived difficulty of learning the language (v17, .000), the availability of materials (v20, .030) and the influence of third persons (v23, .021).

In spite of the differences between learners in formal and informal studies, there are some variables that are associated with the language in both groups of learners. These are the attitudes and beliefs towards the L2, working, travelling in a foreign country even if the L2 is not spoken, accessing the Internet through the L2, the availability of materials and the influence of third persons on the learner.

## 9.6.6 Research question 4

- Q4: How is the distribution of variables different for Spanish when compared to other languages?

The differences between the distribution of variables of Spanish and that of other languages can be found in tables 5.47 and 5.48 available in Spanish. These tables show the differences for each variable between Spanish and English, German and French. Table 5.47 refers to formal studies while table 5.48 shows results from informal studies.

In the case of formal studies, the motivation of learners of Spanish as a whole is smaller than that of English (-7.05) and German (-5.01), and roughly similar to that of French (+0.64) learners. However, comparing differences as a whole offers limited information. The attitudes and beliefs towards the community of speakers of Spanish (v1) are higher than those towards English, French or Germans, though learners of Spanish show worse attitudes towards globalization and multilingualism and less interest to live abroad (v3 and v5) when compared with learners of English or German. This could be due to the smaller usefulness of Spanish for working (v6); much smaller than that of English (-1.89) and smaller than that of German (-0.77) and French (-0.66). The instrumental value of Spanish is the smallest among the studied languages and differs significantly from that of English when it comes to working or using the language to access the Internet. When it comes to intrinsicity or expectations of success, there are no notable differences, although learners of Spanish are more motivated by stimulative sensations such as beauty, enjoyment or emotion (v15). Learners of Spanish are also those who have been least influenced by third persons.

The differences between Spanish and other languages are similar in informal and formal studies, although Spanish learners are better motivated in informal studies when compared to other languages (-3.8 compared to English, +4.49 to German and -1.12 to French). Learners of Spanish in informal studies show even better attitudes towards the community of the L2 when compared with learners of English, German and French. When it comes to informal studies, the attitudes towards globalization and multilingualism (v2) are better in learners of Spanish than in learners of English or German, and the same occurs with the orientation related to living abroad (v3 y v5). Consequently, the construct of integrability is more relevant for learners of Spanish than for learners of English and German, and similar for learners of French. The



same cannot be said about the instrumental value where Spanish scores particularly low in working (v6) and in accessing the literature of the L2 and the Internet (v11 and v12). On the other hand, the motivation of learners of Spanish is more affected by travelling to an L2 country, which suggests that the importance of Spain as a touristic destination could be a differencing factor. While other languages obtain higher scores in instrumental value, learners of Spanish are more intrinsically motivated, particularly when it comes to stimulating sensations such as beauty, enjoyment or emotion (v15).

### 9.6.7 Research question 5

- Q5: Which are the differences in choice motivation between learners from a formal education program and those in informal studies?

To answer this research question it is useful to observe table 5.49 in chapter 5.7.2, on the one hand, and table 5.56 in chapter 5.7.4 on the other. Both tables are available in Spanish; table 5.49 illustrates the differences in choice motivation between learners in formal and informal studies while table 5.56 shows the association of variable to the type of studies (formal or informal).

The first and most important conclusion is that differences do exist between these two groups of learners, and that they appear in most variables. All variables with the exception of the availability of courses (v19) and the influence of their persons (v23) show an association to the type of studies with a degree of significance in the ANOVA equal or below the interval of 0.05 (see table 5.56). Besides, most of the variables that present association have degrees of significance close to 0 showing very strong association. Additionally, learners in formal studies show less variation than those in informal studies, as it is shown by smaller values of  $\sigma$  (standard deviation).

Secondly, in all the variables showing association with the type of studies, that is most of the variables, learners in formal studies score higher values (see table 5.49), meaning that they are more motivated. The variables in which these differences are higher are the orientations related to living in a country where the L2 is spoken (v3, 1.09 of difference), accessing L2 literature (v11, 1.14), accessing the Internet (v12, 0.94)

and the perception that learners have of their competence (v16, 1.19).

### 9.6.8 Hypothesis 3

- H3: Integrability also influences choice motivation in non-multicultural contexts.

There is not a context of multiculturalism for the studied languages as the percentage of speakers of Spanish, English, German and French in Estonia is minimal (see table 2.1 in section 2.2, in Spanish). In spite of this, the construct of integrability strongly influences choice motivation, being the third most relevant with an average value of 5.33. Consequently, H3 can be verified.

The contemporary globalized context could explain the influence of integrability even when the community of the L2 does not coexist with that of the learners. This would explain why older studies (Moise, Clément y Noels, 1990) did not find integrability to be relevant in non-multicultural context, while most recent studies such as Dörnyei y Clément (2001) , Masgoret y Gardner (2003) and this PhD thesis find integrability to be relevant in any case.

### 9.6.9 Research question 6

- Q6: How are choice motivation variables distributed in the controlled vs. self-determined continuum?

Distributing the motivational variables in the controlled vs. self-determined continuum establishing their degree of intrinsicness allows going beyond a descriptive approach, offering a criterion to order them. Table 5.50, available in Spanish in section 5.7.2, orders the variables in the continuum using the average of the absolute values of the correlation coefficient ( $r$ ) between a variable and the three variables that measure intrinsicness (knowledge, achievement and stimulation).

As it was to be expected, the variables placed on the more self-determined side of the continuum are those measuring intrinsicity, that is knowledge ( $r=0.777$ ), achievement ( $r=0.760$ ) and stimulation ( $r=0.750$ ). After these, the most self-determined variables are the attitudes and beliefs towards the L2 community ( $r=0.409$ ), the access to the literature of the L2 ( $r=0.385$ ), using the L2 on the Internet ( $r=0.308$ ) and travel and living in an L2 country ( $r=0.306$  and  $r=0.301$ ). In this group of variables, the attitudes and travelling and living abroad stand out. On the other hand, the variables placed on the most controlled side of the continuum are the influence of third persons on the learner ( $r=0.070$ ), the availability of courses ( $r=0.119$ ) and the orientation related to working ( $r=0.161$ ). The distribution of all the variables in the continuum is illustrated in table 5.50 available in Spanish in chapter 5.7.2.

### 9.6.10 Hypothesis 4

- H4: There is a proportional direct relationship between integrability and intrinsicity.

Relationships between construct can be described attending to the correlation coefficient ( $r$ ) as shown in tables 5.44, 5.45 and 5.46, available in Spanish in chapter 5.7.1. For the constructs of integrability and intrinsicity  $r = .0.446$  with a significant value in a 0.01 interval, which implies that there is a direct relationship between integrability and intrinsicity; higher values of integrability result in higher values of intrinsicity. This proportional relationship is higher in formal ( $r=0.450$ ) than informal ( $r=0.285$ ) studies. In the case of formal studies, the relation between integrability and intrinsicity is the highest among two constructs. Consequently, H4 is verified in our research.

### 9.6.11 Hypothesis 5

- H5: The variables living and traveling in an L2 country predict integrability towards the L2 better than instrumental value.

The variables live in an L2 country (v3) and work in an L2 country (v7) make reference to the orientations related to living and travelling in a country where the L2 is spoken. In our research, live in an L2 country is associated to the construct of integrability while travel in an L2 country belongs to the construct of instrumental value. Table 5.51 available in Spanish in chapter 5.7.2 shows the extent to which these two variables predict integrability. To elaborate this table, the average correlation coefficient ( $r$ ) between these and the rest of the variables measuring integrability is used. Thus, for integrability, the average  $r$  is calculated with the attitudes and beliefs towards the L2 community (v1) and the attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism (v2). For the instrumental value, the average  $r$  is calculated with the variables work (v6), accessing the cinema of the L2 (v10), the literature of the L2 (v11) and the Internet (v12)

This way, living in an L2 country predicts both integrability ( $r=0.471$ ) and instrumental value ( $r=0.257$ ) with a good degree of significance, the prediction of integrability being better. Likewise, travel in an L2 country predicts both integrability ( $r=0.413$ ) and instrumental value ( $r=0.187$ ), the prediction of integrability being again better and more significant. Consequently, the variables live and travel in an L2 country predict integrability towards the L2 better than the instrumental value, and H5 is verified. This has implications for the constructability of integrability and instrumental value.

### 9.6.12 Hypothesis 6

- H6: The variable travel in an L2 country is more self-determined than the rest of the instrumental variables.

Table 5.50, available in Spanish in chapter 5.7.2, illustrates the degree of self-determination of all the variables. This table shows that the variable travel in an L2 country ( $v7$ ,  $r=0.306$ ) is less self-determined than some of the variables that measure instrumental value such as accessing L2 literature ( $v11$ ,  $0.385$ ) or the Internet ( $v12$ ,  $r=0.308$ ). Thus, H6 is not verified in our research. However, travel in an L2 country is more self-determined than the orientation related to working ( $v6$ ,  $0.161$ ), orientation that has traditionally been the most representative of the instrumental value.

### 9.6.13 Research question 7

- Q7: How do attitudes and beliefs towards the L2 community relate to attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism?

Relationships between variables can be described by their correlation coefficients ( $r$ ), as illustrated by tables 5.41, 5.42 and 5.43, available in Spanish in chapter 5.7.1. The  $r$  between the attitudes and beliefs towards the L2 community ( $v2$ ) and the attitudes and beliefs towards globalization and multilingualism ( $v3$ ) is  $0.368$  with a significant value in an interval of  $0.01$ . Consequently, there is a relationship of direct proportionality between the two types of attitudes and beliefs. This relationship of proportionality is stronger in formal studies ( $r=0.373$ ) than in informal studies ( $r=0.166$ ), where the relationship is also non-significant in an interval of  $0.01$ . It also occurs that attitudes towards the community of the L2 are better than towards globalization and multilingualism, especially in the case of Spanish. In the case of English, although attitudes are still better towards the community of the L2, the difference is smaller. In short, both types of integrability are related, and though it is directed both towards the community of the L2 and the global community, the power of attraction of the L2 community is, at least for now, larger.

### 9.6.14 Research question 8

- Q8: How does the orientation related to travelling to an L2 country compare with that related to traveling to a foreign country in general, even if the L2 is not a local language?

Relationships between variables can be described by their correlation coefficients ( $r$ ), as illustrated by tables 5.41, 5.42 and 5.43, available in Spanish in chapter 5.7.1. The  $r$  between the desire to travel in an L2 country ( $v7$ ) and the desire to travel in a foreign country, even if the L2 is not a local language ( $v9$ ) has a value of 0.523 being a significant correlation in an interval of 0.01. Hence, there is an important relationship of direct proportionality between both types of trips. This relationship is stronger among learners in informal studies ( $r=0.543$ ) than in formal studies ( $r=0.416$ ). Curiously, it occurs that some learners are more motivated to travel to a foreign country in general even if the L2 is not spoken than to a country where the L2 is spoken. That is the case of learners of English or German in informal studies or learners of French in formal studies. In the case of Spanish, motivation due to a desire to travel is consistently higher for the countries speaking Spanish than for other countries in general. This could be due to Spanish not being perceived as a lingua franca in comparison to other languages, or to the fact that the attitudes towards the community of Spanish speakers are more positive than towards other communities.

### 9.6.15 Research question 9

- Q9: Towards which countries is Spanish integrability directed to?

The only variable that takes as a value specific countries in the construct of integrability is  $v4$ , which measures the Spanish speaking country in which a learner would prefer to live. Variable  $v8$  measures the Spanish speaking country in which the learner would prefer to travel, but in our research it is associated to the construct of instrumental value and not to intrinsicity. However, as H5 is verified (see 9.6.11)  $v8$  may also be used as a measure of integrability.

Table 5.4, available in Spanish, illustrates the countries in which learners prefer to live ( $v4$ ). 82% of the

learners of Spanish prefer Spain, followed by the 6% that prefer Portugal and the 3% opting for Mexico. The choice of Portugal as a Spanish speaking country could be due to the little knowledge that learners who still have not begun their studies have in this topic. As far as travelling is concerned (see table 5.12, in Spanish) 61% of the learners prefer Spain, followed by a 11% preferring Mexico and an 8% choosing Chile. Compared to the destinations chosen to live, destinations chosen to travel are more diverse, and in an Estonian context, may also be considered exotic.

In conclusion, integrability towards Spanish is strongly associated to Spain.

### 9.6.16 Hypothesis 7

- H7: The linguistic offer (courses and materials) also generates choice motivation to study a language.

As this research has not gathered data from a control group of subjects that had not decided to begin learning a foreign language, another strategy is needed to answer this research question. The construct of linguistic offer has a relationship with other constructs that is summarized with the correlation coefficient ( $r$ ) in tables 5.44, 5.45 and 5.46 available in Spanish in chapter 5.7.1. The linguistic offer has values of  $r$  of 0.113 with integrability,  $r=0.295$  with instrumental value,  $r=0.195$  with intrinsicity and  $r=0.397$  with expectations of success, values that in the case of the last three constructs are significant in a level of 0.01. Even if it is true that the linguistic offer does not show a steady relationship with the influence of third persons on the learner ( $r=0.032$ ) this construct has been discordant throughout the research. Thus, it can be said that there is relationship of direct proportionality between the linguistic availability and choice motivation. This way, learners perceiving a wider language availability also present a higher choice motivation. Despite the fact that correlation does not necessarily mean causation, this suggests that language availability would also increase choice motivation and H7 would be verified.

## 8. Referencias bibliográficas

- Academia de Cultura de Viljandi. (2016). *Hispaanika keel* [Lengua Española]. Disponible en: <http://www.kultuur.ut.ee/et/taiendusope/hispaania-keel-kesktasemele-tase-b12>
- Aristóteles. (s.f./1978). *Acerca del alma* [Traducción y notas de Tomás Calvo Martínez]. Madrid: Gredos
- Belmechri, F., y Hummel, K. (1998). Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning*, 48, 219-244.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
- Colegio de Lenguas y Culturas del Mundo. (2016). *Õppimine* [estudios]. Disponible en: <http://www.maailmakeeled.ut.ee/et/osakonnad/romanistika/oppimine>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 43-7, vol. 22). EE.UU: Erlbaum.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA [Traducción del Instituto Cervantes, disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)].
- Constanza Inzunza, E. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *Red Ele*, 20 [Revista sin numeración de páginas].
- Comisión Europea (20-12-2013). Public opinion. *European Commission*. Recuperado el 09-01-2014 de [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm)
- Csizér, K. y Dörnyei, Z. (2005). The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The modern language journal* 89 (1), pp. 19-36



- Deci, E. L. y Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York, EEUU: Plenum.
- Derrida, J. (1978) *Writing and Differance* London, Routledge
- División Estadística de la ONU. (2014). Composition of macro geographical (continental) regions, geographical sub-regions, and selected economic and other groupings. Disponible en: <http://millenniumindicators.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273-84.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., y Clement, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. En Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23, pp. 399-432). Honolulu, EEUU: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei Z., y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* [Thames Valley University, Londres], 4, 43-69
- Dunkin, M. J. y Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Nueva York, EE.UU: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self- efficacy, and anxiety. In J. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81-103). Honolulu, EE.UU: University of Hawai'i Press.
- Ehrman, M. y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second lan- guage education: The visible and in- visible classroom*. California, EE.UU: Sage.

- Eesti Statistika. (2015a). *Statistical yearbook of Estonia*. Tallinn, Estonia: Ofset OÜ
- Eesti Statistika. (2015b). *Minifacts about Estonia*. Tallinn, Estonia: Ofset OÜ
- Eesti Statistika. (2011). *Estonian population and housing census*. Disponible en: <http://www.stat.ee/phc2011>
- Eurobarómetro Especial 54. (2001). *Europeans and Language*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_special\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm)
- Eurobarómetro Especial 243. (2006). *Europeans and Language*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_special\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm)
- Eurobarómetro Especial 386. (2012). *Europeans and Language*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb\\_special\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm)
- Eurostat. (2015). *Population structure and ageing*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population\\_structure\\_and\\_ageing](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Population_structure_and_ageing)
- Foreign Service Institute of the Department of State. (2007). *Language learning difficulty for English speakers*. Disponible en: <http://web.archive.org/web/20071014005901/http://www.nvtc.gov/lotw/months/november/learningExpectations.html>
- Foucault, M. (1991). *The Foucault Reader, An introduction to Foucault's thought*. [P. Rabinow (ed.)]. Harmondsworth, Middlesex: Penguin
- García Delgado J. L., Alonso J. A. y Jimenez J. C. (2012). *El valor económico del español*. España: Artel y Fundación telefónica.
- Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En Giles, H. and St. Clair, R. (Ed.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell, pp. 193-220.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.

- Gardner, Tremblay, y Masgoret. (1997). Towards a full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Gardner, R. C., Smythe P. C y Smythe C. L. (1985). Attitude and Motivation Text Battery - Revised Manual. *Research Bulletin nº 10 of the Language Research Group*. Ontario, Canadá: Universidad de Western Ontario. [Versión electrónica revista disponible en <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> ].
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harrison, Chase. (2007). Program on Survey Research: Tip sheet on question wordings. EEUU: Universidad de Harvard. Disponible en <http://psr.iq.harvard.edu/book/questionnaire-design-tip-sheet> [accedido el 21 de Enero de 2015].
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation in action*. Nueva York, EEUU: Springer.
- Heckhausen, H., y Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. En M. Frese y J. Sabini (ed.). *Goal-directed behaviour: The concept of action in psychology* (pp. 134-60). Nueva Jersey, EE.UU: Lawrence Erlbaum.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation. *Japanese Psychological Research* 39, 98-108.
- Huneault, C. (2007). Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de E/LE en Quebec. En E. Pato y A. Fernández Dobao (ee.dd.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec – Tinkuy nº 11*. Montreal, Canadá: Université de Montréal. [disponible en: [www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/Actas.htm](http://www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/Actas.htm)].
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B., y Holmes, J. (Eedd.), *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, EEUU: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. [Disponible en

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)].

Kanne, P. (2011). *Võõrkeeled. Valdkonnaraamar gümnaasiumile. Hispaania keele õppekava*. Disponible en: [http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi\\_valdkonnaraamat\\_V%C3%95%C3%95RKEELED](http://www.oppekava.ee/index.php/G%C3%BCmnaasiumi_valdkonnaraamat_V%C3%95%C3%95RKEELED)

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. En Hallish F. y Kuhl J. (Eedd.). *Motivation, Intention and Volition*. (279-91). Berlín, Alemania: Springer.

Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Dpto. de Didáctica de la Lengua y Literatura (Universidad de Granada)

Madrid Fernández, D. (2002). The Power of the FL Teacher Motivational Strategies. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 369-422

Masgoret y Gardner (2003). Attitudes Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning* 53, 167-21

Medrano, C., Cortés, A. y Aierbe, A. (2004). Los relatos de experiencias desde la edad adulta: un estudio desde el enfoque narrativo. *Anuario de Psicología*, 35(3), 371-97.

Ministerio Estonio de Educación e Investigación. (2009). *Eesti Võõrkeelte strateegia 2009-2015*. Disponible en: <https://www.hm.ee/sites/default/files/evks.pdf>

Ministerio Estonio de Educación e Investigación. (2016). *HaridusSILM* [Base de datos estadística del ministerio]. Disponible en: [http://qlikview-pub.hm.ee/QvAJAXZfc/opendoc\\_hm.htm?document=htm\\_avalik.qvw&host=QVS%40qlikview-pub&anonymous=true](http://qlikview-pub.hm.ee/QvAJAXZfc/opendoc_hm.htm?document=htm_avalik.qvw&host=QVS%40qlikview-pub&anonymous=true)

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2013-14.

Moise, L. C., Clement, R., y Noels, K. A. (1990). Aspects motivationnels de l'apprentissage de l'espagnol au

niveau universitaire, *Canadian Modern Language Review*, 46, 689-705.

Noels, K. (2001). Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style. *Language Learning* 51(1), 107-144.

Noels, K., Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50 (1), 57-85.

OCDE. (2003). *Determinants of earnings in Estonia, Latvia and Lithuania*. Disponible en: <http://www.oecd.org/social/soc/2493411.pdf>

OCDE. (2012). *PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OCDE. (2015). *PISA 2015 Results in Focus*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

OMT. (2015). *Panorama OMT del turismo internacional, Edición 2015*. Disponible en: <http://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416875>.

Ortega Martín, J. L. (2002). *Introducción a la motivación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.

Rabadán Zurita, Mercedes. (2013). *Motivación, ansiedad y autoconcepto en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva.

Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.

Raun, T. (2001). *Estonia and the Estonians*. California, EE.UU: Hoover Institution Press.

Romero Lesmes, M. D. (2015). *La promoción internacional de la lengua española: comparación entre los casos de los idiomas alemán, chino y francés*. España: Real Instituto Elcano. [Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/a8590b8049b026b4a365ab7fe>

[a1cf949/DT12-2015-RomeroLesmes-Promocion-internacional-lengua-espanola-comparacion-aleman-chino-frances.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a8590b8049b026b4a365ab7fea1cf949](https://www.repositorio.cepa.uned.es/bitstream/handle/10261/100000/a1cf949/DT12-2015-RomeroLesmes-Promocion-internacional-lengua-espanola-comparacion-aleman-chino-frances.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a8590b8049b026b4a365ab7fea1cf949)

- Ruiz Cecilia, R. y Pérez Valverde, C. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios. Revista de Investigación Social*, enero-abril, 215-234.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized over development?: A self-determination theory perspective on basic psychological needs across the life span. En S. Qualls y N. Abeles (Ed.), *Psychology and the aging revolution* (pp. 145-172). Washington, EE.UU: APA Books.
- Santos Marín, U. (2016). A model to assess choice motivation in Estonia: comparing English and Spanish motivations. *Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis VI*, 67-75. Narva, Estonia: University of Tartu [ISBN: 978-9985-4-0967-1].
- Schumann, J. H. (1998). *The Neurobiology of affect in Language*. Oxford. Reino Unido: Blackwell.
- Sheridan Dodds, P., Clark, E. M., Desu, M., Fank, M. R et al. (2014). Human language reveals a universal positivity bias. *arXiv.org* [arXiv:1406.3855].
- Sikes, P y Gale, K. (2006). *Narrative Approaches to Education Research*. Reino Unido: University of Plymouth. Disponible en: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/narrative/narrativehome.htm> [consultado en Noviembre de 2014]
- Talvet, Jüri. (1996). *El Hispanismo en Estonia: segunda edición corregida y aumentada*. Tartu, Estonia: Ediciones Universidad de Tartu.
- Tamul, S. (2016). *Facts about the history of the University of Tartu*. Disponible en: <http://www.ut.ee/en/university/general/history>

- Tremblay, P. F y Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 505-18.
- Universidad de Tallin. (2016). *Lenguas y culturas europeas*. Disponible en: <http://www.tlu.ee/et/opingud/oppimisvoimalused/bakalaureuseope/Euroopa-nyydiskeeled-ja-kultuurid>
- Uribe, Diego. (2000). *Actitudes de dos muestras de hispanohablantes de California y Andalucía hacia la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Ushioda, E.(1996). Developing a dynamic concept of L2 motivation. En: Hickey, T. and Williams, J. (ed.). *Language, education and society in a changing world*. ( pp. 239-45). Dublín, Irlanda: IRAAL/Multilingual Matters.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, doi: 10.1177/0013164492052004025.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Viikberg, L. (2013). *El trabajo de los profesores de lengua española y la enseñanza del español como lengua extranjera en los institutos de instrucción general en Estonia*. [Trabajo de fin de máster defendido en la Universidad de Tartu, Estonia], Tartu, Estonia: Universidad de Tartu [Disponible en: [http://www.ester.ee/record=b4081914\\*est](http://www.ester.ee/record=b4081914*est)]
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. California, EEUU: Sage

Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 235-51.



## 11.1 Apéndice: Abreviaturas utilizadas

ANOVA: Análisis de la varianza (del inglés ANalysis Of VAriance). Es una medida de asociación, es decir, una medida de la fuerza con la que dos variables se asocian entre sí. La ventaja de ANOVA es que permite estudiar la medida en la que una variable cuantitativa se asocia a los grupos determinados por una cualitativa.

ELE: Español como lengua extranjera o como L2.

FAO: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

fi: Frecuencia relativa. Es el cociente entre la frecuencia absoluta y el tamaño de la muestra (N)

H: Hipótesis de investigación

L1:

L2: Lengua segunda, es decir, aquella lengua que se adquiere o aprende después de la L1 o lengua materna. No se ha distinguido entre L2, L3, L4, etc. Porque contrariamente a lo que ocurre en las estrategias de aprendizaje, transferencia o interferencia, está distinción no parece alterar las variables relacionadas con la motivación. Zona L2

LE: Lengua extranjera.

I (en minúscula): Ítem. Cada uno de los ítems del cuestionario que se usan para medir las variables. En algunos casos, una misma variable es medida por diferentes ítems.

m: media aritmética.

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, obra desarrollada por el Consejo de Europa y dirigida a los diferentes usuarios de la lengua (10 Referencias bibliográficas).

N: tamaño de la muestra

n: número de casos que tienen cierto valor en una variable dada

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de Naciones Unidas

TAD: Teoría de la autodeterminación

TIO: Teoría de la integración orgánica. Sub-teoría de la teoría de la autodeterminación.

OMT: Organización mundial del turismo.

P: Pregunta de investigación.

PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Obra desarrollada por el Instituto Cervantes y dirigida a los diferentes usuarios de la lengua española (10 Referencias bibliográficas).

PIB: Producto interior Bruto

r: Coeficiente de correlación de Pearson

r<sup>2</sup>: Coeficiente de determinación

v: variable

$\sigma$ : desviación típica

$\alpha$ : Alfa de Cronbach. Medida de fiabilidad.

## 11.2 Apéndice: Motivos reflejados en las narraciones

Entre comillas aparecen los motivos transcritos literalmente usando las propias palabras del aprendiente (tras aplicación de correcciones gramaticales y de estilo). Cuando no se han usado comillas el motivo ha sido resumido y/o concretado.

A pesar de que la pregunta “¿Por qué empecé a estudiar español/inglés?” condiciona la narración del aprendiente hacia motivos propios de la fase pre-accional, una minoría extendió su narración a motivos propios de la fase accional u otros aspectos. Los motivos propios de la fase accional han sido excluidos de esta lista.

Algunos estudiantes distinguen entre diferentes periodos temporales a lo largo de sus narraciones, ofreciendo los motivos que los llevaron a comenzar a estudiar español en cada una de las ocasiones. En estos casos todos los motivos para empezar a estudiar español han sido incluidos en la lista, y no solo aquellos relacionados con la primera vez que se empezó.

### Estudiantes de Español

#### E1

- “Adoraba el sonar del idioma español. Me encantó la expresividad y sonoridad en una pelea apasionada en la película Vicky Christina Barcelona, especialmente el sonido de la r”.
- Oportunidad única: clases opcionales de español en secundaria
- Cumplir el sueño de mi vida: estudiar en un país mediterráneo.
- Oportunidad única: Beca Erasmus
- Viajar por América central y del sur
- Mantener el nivel de lengua ya conseguido

#### E2

- “Poseía una buena predisposición para el aprendizaje de las lenguas”
- “Ver contenidos en español en la televisión era como un juego, como un rompecabezas con palabras que interesaba mucho a una niña pequeña”
- Comunicar con jóvenes españoles a través de Internet como diversión
- Estudiar español para ser traductora o investigadora de la lengua

### **E3**

- “Lo empecé a estudiar casualmente sin ninguna razón en particular, o sea, por la pura pasión de estudiar y experimentar con un idioma nuevo, como si el placer de estudiarlo fuera un fin en si mismo”.
- “En aquella época era yo muy joven y mis decisiones no estaban motivadas por razones prácticas. Estudiar un idioma me parecía divertido y lo hacía por espíritu aventurero”.
- “[...] Como si estudiar un idioma y una cultura me permitiera escapar de mi prisión de lo cotidiano”
- El español era parecido a idiomas conocidos, lo que implica facilidad.
- Estudiar español por motivos laborales, para entender textos y traducirlos
- “La utilidad del español me parece ahora mucho más concreta dado que viajar ya está al alcance de casi todos. Se puede viajar a España y entonces saber el idioma sirve para comunicar y tener una experiencia más auténtica de viaje”.
- Acceder a información y comunicarse a través de Internet.

### **E4**

- Existencia de tiempo libre y búsqueda de entretenimiento
- Comunicarse con familia adquirida cuya L1 es el Español

### **E5**

- Existencia de tiempo libre y búsqueda de entretenimiento
- Comunicarse con familia adquirida cuya L1 es el Español.
- Comunicarse con amigos españoles en España
- Viajar a países hispanohablantes: América y en menor medida España.
- Usar el español en el actual puesto de trabajo.

### **E6**

- Fascinación por la lengua (belleza) como resultado de ver telenovelas en versión original.
- Usar el español para mejorar la formación académica accediendo a nuevos contenidos
- Menciona estancia positiva de estudios en España
- Viajar en América

**E7**

- “Empecé a estudiar español porque creo que cada idioma es una puerta a un nuevo mundo”.
- “Me gusta el sonido del español. Es muy bonito”
- Leer libros y ver películas en versión original
- Viajar a España y América
- “Aprender nuevas cosas, incluso idiomas, es muy divertido”

**E8**

- “Siempre me gustaba el español... [...] escuchaba canciones de Jenifer López, Shakira, Juanes y demás”.
- Viajar en España
- Comunicar en el empleo actual
- Actitudes positivas hacia España

**E9**

- “Algún día, no sé cuándo, quisiera formar parte de la sociedad española”
- Viajar a España.
- Vivir en España.

**E10**

- Existencia de tiempo libre y búsqueda de entretenimiento
- “Hemos oído que el Español es fácil”
- Viajar a España
- Comunicar en el empleo actual

**E11**

- “Estudio español solamente para mí mismo [...] lo necesito como el aire [...] y no solamente lo necesito sino que además me encanta”.
- Viajar (sin especificar)

**E12**

- Actitudes y creencias positivas hacia el español y España
- Viajar (sin especificar)

**E13**

- Actitudes y creencias positivas relacionadas con España (Pintura, Literatura, Cine, Música)
- Comunicar con amigos españoles / Actitudes y creencias positivas relacionadas con los Españoles

#### **E14**

- “Es bonito y popular”
- Viajar en América
- Vivir en América
- Encontrar trabajo

#### **E15**

- “Es una lengua preciosa [...] es necesario conocer lenguas diferentes”

#### **E16**

- “En realidad empecé a estudiar español al azar [...] una lengua hermosa y bastante necesaria”

#### **E17**

- “me encanta la lengua, la cultura y el estilo de vida”
- Comunicar con amigos españoles y americanos
- Viajar

#### **E18**

- “mi alma pedía algo diferente [...] un nuevo idioma es lo mejor para saber más sobre el mundo y uno mismo”
- Creencia en capacidad especial para el aprendizaje de lenguas
- Actitudes creencias positivas hacia los españoles
- Viajar a España
- Vivir en España

#### **E19**

- “Me ha gustado el español desde que era niña porque me gustaba mucho ver las telenovelas latinoamericanas”
- Apreciación estética

**E20**

- Encontrar trabajo en el futuro (traductor)
- Actitudes positivas hacia la L2 (lengua importante)
- Actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas en general.

**E21**

- Creencia en capacidad especial para el aprendizaje de las lenguas
- “Me gusta aprender nuevos idiomas porque es una oportunidad para comunicar con gente de otras culturas [...] esto me da libertad [...]

**E22**

- Actitudes positivas hacia España.
- Viajar

**E23**

- “Me gustan nuevas lenguas”
- Viajar a España
- Vivir en España (Clima)

**E24**

- “El español es un idioma muy bonito”
- Actitudes positivas: Cine y literatura

**E25**

- Vivir en España
- “Es un idioma muy grande y al estudiarlo tengo más oportunidades en mi vida”.

**E26**

- “Es muy interesante y bonito. Me encanta”
- Vivir en España

**E27**

- “Es una lengua preciosa y muy interesante”
- Vivir en México

## E28

- “Me gustan nuevas lenguas”
- Viajar a España
- Vivir en España (Clima)

## Estudiantes de Inglés

### I1

- “English, to me, is so much more than just a language. It is a natural way of communication, self-expression, seeing and taking in the world. It is perhaps strange if I were to say that English feels more like a mother tongue to me than Estonian does, but that is how I have always felt about it.”

### I2

- Oportunidad única: ayuda económica
- El inglés es fácil

### I3

- “It is not that I really love the language [...] it is just that I have always been better at it than my classmates”

### I4

- Encontrar trabajo
- “... fascinated by the country (England) and its language”.
- El inglés se me da bien

### I5

- Las lenguas son útiles en general
- No sabía qué estudiar y necesitaba algo

### I6

- “At one point I started to really like the language, not just because it was something I could use to show off, but because I found it very easy to express myself in English. [...] it is way easier to express oneself in English than it is in Estonian. [...] English has a sort of simplicity that is very hard to disturb.”

### I7

- “The honest answer to the question why I decided to study English is the simplest of them all: I was good at it in school .”

### I8

- Encontrar un trabajo futuro
- Comunicar con la comunidad global

### I9

- “... always fascinated me”
- Capacidad especial percibida para el Inglés.



**I10**

- Contacto previo con cine y videojuegos en inglés
- Complacer a sus padres
- Encontrar trabajo como traductor
- Acceder a información en inglés

**I11**

- Capacidad especial percibida para el Inglés.
- Acceder a información en inglés

**I12**

- “I only occasionally thought of other alternatives. I was too lazy, so having to get really good results only in the final exams of Estonian and English, seemed fair enough”.
- “Frankly, I did not even want to go to university but it is something that society as such in Estonia expects us, the young, to do”
- Capacidad especial percibida para el Inglés.

**I13**

- Comunicar con la comunidad global
- Acceder a información en inglés
- Viajar en general
- Encontrar trabajo

**I14**

- Actitudes positivas hacia la L2 y su comunidad

**I15**

- Capacidad especial percibida para las L2
- Complacer a sus padres

**I16**

- Navegar en internet
- Encontrar trabajo
- Vivir en el extranjero (en general)

**I17**

- Acceder a información en L2 (cine)
- Encontrar trabajo

**I18**

- Acceder a información en L2 (literatura)
- Capacidad especial percibida para el Inglés.

**I19**

- Facilidad percibida

**I20**

- Actitudes positivas hacia la lengua y su comunidad

**I21**

- Acceder a contenidos en L2 (cine, literatura)
- Capacidad especial percibida para la L2.
- “Although this is a highly unpatriotic opinion of mine, I can honestly say that I like English more than

my own mother tongue. I find it infinitely more graceful than Estonian, with so many more ways to express one's thoughts"

**I22**

- Para leer porque es disfrutable. " English instead which gave me a good opportunity to do something else I enjoy – reading"
- Capacidad especial percibida para la L2.

**I23**

- Actitudes positivas hacia la L2 y su comunidad.

**I24**

- Capacidad especial percibida para la L2.
- Encontrar trabajo en el extranjero.
- Acceder a contenidos en L2

**I25**

- "Also, I'm interested in the language. Its sound is interesting and caresses my ear whenever I happen to hear it".
- Viajar a la comunidad global
- "To prevent that and unravel the mysteries that lay in the depths of my mind, studying English is the most effective way I have found so far".

**I26**

- Capacidad especial percibida para los idiomas en general.
- Acceder a contenidos en L2 (cine)
- Vivir en EEUU

**I27**

- Complacer a padres
- "in the beginning sounded so new and fascinating to me"
- Capacidad especial percibida para los idiomas en general.
- Actitudes positivas hacia la comunidad y su lengua.

**I28**

- Encontrar trabajo.
- Actitudes positivas hacia la comunidad global.

## **11.3 Apéndice: Versiones del cuestionario**

En este apéndice figuran tal y como se usaron las diferentes versiones del cuestionario. La primera versión incluida no se usó en la recogida de datos, sino que sirvió de base para la traducción al estonio y la comunicación con colegas de la Universidad de Tartu que por su cargo tendrían un papel importante a la hora de permitir el acceso a la muestra de aprendientes.

Después de la versión inglesa se adjuntan las versiones estonias, que fueron las usadas en la recogida de datos. En primer lugar, se adjunta la versión para aprendientes de español, seguida de las versiones para aprendientes de inglés, francés y alemán.

## Choice motivation questionnaire. Preliminary version in English

We are a group of researchers in the University of Tartu and we are very curious to know why people choose to study Spanish. You will help us a lot if you take some time to answer this anonymous test.

Let's begin with some questions about you:

A. Gender: male  female

B. Age: [0-20]  [21-24]  [25-30]  [31-45]  [45+]

C. Have you taken Spanish lessons before? (at school, language school, online, etc) yes  no

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since different people have different opinions. We would like you to indicate your opinion about each statement by circling the number below it which best indicates the extent to which you disagree or agree with that statement, 1 being "I strongly disagree", 7 "I strongly Agree". This is an example:

0. I like white chocolate better than black chocolate

Strongly disagree   Moderately disagree   Slightly disagree   Neutral   Slightly agree   Moderately agree   Strongly agree

Please give your immediate reactions to each of the following items. Don't waste time thinking about each statement. Give your immediate feeling after reading each statement. On the other hand, please do not be careless, as it is important that we obtain your true feelings. Mark only one number.

1. Spanish speakers are very sociable, warmhearted and creative people

Strongly disagree         Strongly agree

2. I love Spanish language culture and I would like to be a little Spanish myself

Strongly disagree         Strongly agree

3. I would like to make friends with Spanish native speakers

Strongly disagree         Strongly agree

4. I love a globalized society and the possibilities it offers

Strongly disagree         Strongly agree

5. I tend to get on better with people who can speak several languages





26 ... Because I enjoy acquiring knowledge about how things work in Spanish speaking countries

Strongly disagree                        Strongly agree

27 ... To live in an Spanish speaking country

Strongly disagree                        Strongly agree

28 ... For my professional career

Strongly disagree                        Strongly agree

29 ... For the enjoyment I experience when I prove myself I can manage something difficult

Strongly disagree                        Strongly agree

30 ... To live anywhere in the world

Strongly disagree                        Strongly agree

31. To which Spanish speaking country would you like to travel the most? (Choose only one)

---

32. In which Spanish speaking country would you like to live the most? (Choose only one)

---

33. If you had any contact with Spanish language or culture before you decided to study the language, which kind of contact was that? (ex. A trip to Spain, Spanish friends in Estonita, a film, etc.)

---

---

---

Thanks a lot for your time :-). We really appreciate your help and will certainly help us to understand why people decide to study Spanish!









26 ... sest mulle meeldib omandada uusi teadmisi selle kohta, milline on elu hispaaniakeelsetes maades.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

27 ... selleks, et elada mõnes hispaaniakeelses riigis.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

28 ... oma ametialase karjääri jaoks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

29 ... rõõmu pärast, mida ma tunnen endale tõestades, et suudan hakkama saada millegi keerulisega.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

30 ... selleks, et elada ükskõik millises maailma paigas.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

31. Millisesse hispaaniakeelsesesse riiki meeldiks teile kõige rohkem reisida? (Nimetage ainult üks)

---

32. Millises hispaaniakeelses riigis meeldiks teile kõige rohkem elada? (Nimetage ainult üks)

---

33. Kui teil enne seda, kui otsustasite alustada hispaania keele õpinguid, oli mõni kontakt hispaania keele või kultuuriga, siis milline? (Näiteks reis Hispaaniasse, hispaanlastest sõbrad Eestis, film jne)

---

---

---

Suur aitäh! Me oleme teile abi eest väga tänulikud ja see aitab meil kindlasti paremini mõista, miks inimesed otsustavad hakata hispaania keelt õppima.







26 ... sest mulle meeldib omandada uusi teadmisi selle kohta, milline on elu inglisekeelsetes maades.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

27 ... selleks, et elada mõnes inglisekeelses riigis.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

28 ... oma ametialase karjääri jaoks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

29 ... rõõmu pärast, mida ma tunnen endale tõestades, et suudan hakkama saada millegi keerulisega.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

30 ... selleks, et elada ükskõik millises maailma paigas.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

31. Millisesse inglisekeelsesesse riiki meeldiks teile kõige rohkem reisida? (Nimetage ainult üks)

---

32. Millises inglisekeelses riigis meeldiks teile kõige rohkem elada? (Nimetage ainult üks)

---

33. Kui teil enne seda, kui otsustasite alustada inglise keele õpinguid, oli mõni kontakt inglise keele või kultuuriga, siis milline? (Näiteks reis Ameerikale, inglastest sõbrad Eestis, film jne)

---

---

---

Suur aitäh! Me oleme teile abi eest väga tänulikud ja see aitab meil kindlasti paremini mõista, miks inimesed otsustavad hakata inglise keelt õppima.









26 ... sest mulle meeldib omandada uusi teadmisi selle kohta, milline on elu prantsusekeelsetes maades.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

27 ... selleks, et elada mõnes prantsusekeelses riigis.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

28 ... oma ametialase karjääri jaoks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

29 ... rõõmu pärast, mida ma tunnen endale tõestades, et suudan hakkama saada millegi keerulisega.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

30 ... selleks, et elada ükskõik millises maailma paigas.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

31. Millisesse prantsusekeelsesesse riiki meeldiks teile kõige rohkem reisida? (Nimetage ainult üks)

---

32. Millises prantsusekeelses riigis meeldiks teile kõige rohkem elada? (Nimetage ainult üks)

---

33. Kui teil enne seda, kui otsustasite alustada prantsuse keele õpinguid, oli mõni kontakt prantsuse keele või kultuuriga, siis milline? (Näiteks reis Prantsusmaale, prantslastest sõbrad Eestis, film jne)

---

---

---

Suur aitäh! Me oleme teile abi eest väga tänulikud ja see aitab meil kindlasti paremini mõista, miks inimesed otsustavad hakata prantsuse keelt õppima.





17. Minu otsust hakata saksa keelt õppima mõjutasid teised inimesed.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

18. Kas teile meenub keegi, kes innustas teid saksa keelt valima? Palun märkige oma seos selle inimesega, kes teid kõige enam mõjutas (näiteks isa, sõber, õpetaja, tuttav saksa keele kõneleja jne)

Ma õpin saksa keelt ...

19 ... sest mulle meeldiks saksakeelsetest filmidest aru saada ilma tõlketa.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

20 ... sest mulle meeldiks lugeda saksakeelset ilukirjandust.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

21 ... mõnusa tunde pärast, mida ma kogen nähes, et minu keeleoskus muutub üha paremaks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

22 ... sest keelte õppimine ja inimestega suhtlemine on mõnus.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

23 ... rahulduse pärast, mida ma saan uute asjade õppimisest.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

24 ... selleks, et kasutada internetti info leidmiseks ja suhtlemiseks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

25 ... mõnusa tunde pärast, mida ma kogen seda keelt kuulates ja kasutades. See on nii ilus!

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

26 ... sest mulle meeldib omandada uusi teadmisi selle kohta, milline on elu saksakeelsetes maades.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

27 ... selleks, et elada mõnes saksakeelses riigis.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

28 ... oma ametialase karjääri jaoks.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

29 ... rõõmu pärast, mida ma tunnen endale tõestades, et suudan hakkama saada millegi keerulisega.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

30 ... selleks, et elada ükskõik millises maailma paigas.

Pole üldse nõus         Olen täiesti nõus

31. Millisesse saksakeelsesesse riiki meeldiks teile kõige rohkem reisida? (Nimetage ainult üks)

---

32. Millises saksakeelses riigis meeldiks teile kõige rohkem elada? (Nimetage ainult üks)

---

33. Kui teil enne seda, kui otsustasite alustada saksa keele õpinguid, oli mõni kontakt saksa keele või kultuuriga, siis milline? (Näiteks reis Saksamaale, sakslastest sõbrad Eestis, film jne)

---

---

---

Suur aitäh! Me oleme teile abi eest väga tänulikud ja see aitab meil kindlasti paremini mõista, miks inimesed otsustavad hakata saksa keelt õppima.