

Paulina Nowakowska, Maria Curie Skłodowska University, Poland

DOI: 10.17951/lsmll.2020.44.3.87-99

Investigación longitudinal de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en la UMCS de Lublin

Longitudinal Study of Motivation and Attitudes to Learn Spanish as a Foreign Language at UMCS of Lublin

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar el cambio de la motivación y las actitudes que presentan los alumnos universitarios del español como lengua extranjera en la Universidad de Maria Curie Skłodowska de Lublin (Polonia). Se utilizó el diseño longitudinal para analizar los cambios de estas variables al empezar y al terminar la carrera de Filología Hispánica. Los resultados de las pruebas indican que en los alumnos del último curso mejoró la motivación para aprender español, disminuyó la motivación instrumental e integradora y no cambió la motivación intrínseca y las actitudes.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, motivación, actitudes, contexto universitario polaco.

ABSTRACT

The goal of this study is to investigate the changes in motivation and attitudes experienced by university students of Spanish as a foreign language during the five years of their college education at the Maria Curie Skłodowska University of Lublin (Poland). The longitudinal design was used to analyze the changes of these variables at the beginning and at the end of the study. The results of the tests conducted on the last year of student education showed that the motivation for the Spanish learning increased, instrumental and integrative motivation decreased and the intrinsic motivation and attitudes maintained on the same level.

Keywords: Spanish as a foreign language, motivation, attitudes, polish university context

1. Introducción

El interés por el aprendizaje de idiomas en Polonia crece de forma permanente. El español tiene una posición bien establecida en el sistema educativo polaco y desde hace diez años experimenta un continuo crecimiento. Los estudios de Filología Hispánica “figuran entre los más solicitados en varias universidades polacas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, p. 451). El contexto de nuestro trabajo lo constituyen los estudios de filología hispánica en la universidad pública a tiempo completo. Como objetivo pretendemos analizar

Paulina Nowakowska, Katedra Hispanistyki, Instytut Neofilologii, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, paulina.gozdur@poczta.umcs.lublin.pl, <https://orcid.org/0000-0002-6122-8493>

como ha cambiado la motivación y las actitudes de los estudiantes durante cinco años de la carrera. La presente investigación corresponde a la segunda fase del estudio de la motivación y las actitudes que se llevó a cabo en el primer curso de la Filología Hispánica de la Universidad Maria Curie-Sklodowska de Lublin en 2015 y cuyos resultados se describieron en Gozdur y Villanueva Roa (2017).

La motivación es uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y de ella depende el éxito final en la adquisición de los conocimientos. Es un proceso dinámico que cambia a lo largo del tiempo e involucra los elementos cognitivos y emocionales. A partir de los años setenta las investigaciones de la motivación en el campo de lenguas extranjeras se extendieron a diferentes lenguas y contextos. Asimismo, siguen aumentando los estudios sobre la motivación y las actitudes en el ámbito de ELE¹. Cabe añadir que todavía existen pocos trabajos que analizan la motivación y las actitudes de los alumnos de ELE en el contexto polaco pese a la importancia y la popularidad que tiene el aprendizaje del español en este contexto. Entre estos trabajos se encuentran dos investigaciones llevadas a cabo en las escuelas de la enseñanza secundaria (Spychała-Wawrzyniak, 2018; Spychała-Wawrzyniak & Sagermann Bustinza, 2016) y una realizada en el contexto universitario a la que nos referimos a lo largo del presente artículo (Gozdur & Villanueva Roa, 2017). De este modo, con nuestro estudio pretendemos cubrir un espacio hasta ahora omitido en los estudios sobre ELE en Polonia.

El presente trabajo se organiza de siguiente manera: en primer lugar, presentamos brevemente las teorías de la motivación en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras que más impacto han tenido y las que se relacionan con nuestro estudio y con las variables que interpretamos. En segundo lugar, definimos los objetivos e hipótesis de la investigación. En tercer lugar, describimos el diseño de investigación, los participantes y los instrumentos de recogida de datos y, por último, pasamos a la presentación de los resultados y discusión.

2. Marco teórico

El estudio de la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se asienta en los planteamientos teóricos de la psicología de la motivación y del ámbito educativo, no obstante, ha evolucionado como un campo de investigación independiente abordando la complejidad social, psicológica, conductual y cultural que implica la adquisición de un nuevo código de comunicación (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 39). Según los primeros investigadores en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, la motivación de aprender un idioma de otra comunidad y la actitud hacia esta comunidad son los factores claves que determinan el éxito o fracaso

¹ Para más información consultar a Rodríguez Lifante (2013) y Luo (2019) donde se describen todas las investigaciones realizadas en este ámbito.

de aprendizaje de segunda lengua². Gardner y Lambert (1972) observaron que los aspectos cognitivos, como aptitudes o habilidades, no son suficientes para explicar las diferencias del éxito en el aprendizaje de idiomas. Subrayaron la importancia de los factores afectivos como motivación, que viene determinada por la actitud de estudiante y por su disposición para aprender una lengua. El primer modelo de aprendizaje de idiomas, modelo socioeducativo, se refiere básicamente al término de la motivación y los factores que la componen, como las actitudes hacia el aprendizaje de una lengua, la orientación integradora y la orientación instrumental, y asume que otras variables como la personalidad o uso de las estrategias se pueden explicar a través del término de la motivación (Gardner, 1985, pp. 39–61)³. La motivación vista como fuerza impulsora se compone de tres elementos: del esfuerzo para aprender, de la voluntad de conseguir el objetivo y del placer proveniente del proceso de aprendizaje. Estos tres elementos: el esfuerzo, el deseo y la actitud positiva son determinantes para distinguir entre los individuos que están más motivados y los que están menos motivados.

Posteriormente, Dörnyei (1994, pp. 279–280) en su modelo de la motivación en el ámbito de las segundas lenguas conexas las ideas de la teoría de Gardner con la investigación en el campo de la psicología de la educación y con sus estudios y organiza los componentes de la motivación en tres niveles: el nivel de la lengua, del aprendiz y de la situación de aprendizaje. Por otro lado, Williams y Burden (1997, pp. 111–141) proponen el modelo de la motivación en el ámbito de segundas lenguas fundamentado en el enfoque del constructivismo social. Subrayan la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje en el que tienen lugar tres fases de motivación: las razones para hacer algo, la decisión de hacerlo y el esfuerzo sostenido para llevarlo a cabo. Las etapas suceden a lo largo de un continuo, dos primeras se relacionan con el inicio de la motivación y la tercera involucra su mantenimiento.

Las posteriores teorías tratan la motivación como el proceso que evoluciona con el tiempo. El proceso de adquisición de segunda lengua no es una acción puntual sino una actividad que se prolonga en el tiempo, por tanto, “la motivación no puede verse como un atributo estable del aprendizaje que permanece inmutable durante varios meses o años” (Dörnyei, 2001, p. 19). La evolución del pensamiento motivacional con la experiencia y a lo largo del tiempo es el punto central para entender el concepto de la motivación en el aprendizaje de lenguas (Ushioda,

² Las primeras investigaciones dentro de este ámbito de Gardner y Lambert (1972) se desarrollaron en el contexto bilingüe de Canadá.

³ Gardner (1985) en su teoría pone énfasis en el concepto de la motivación integradora que constituye el aspecto más elaborado e investigado del modelo y abarca conjunto de atributos actitudinales, motivacionales y orientados al objetivo. Un individuo demuestra una motivación integradora cuando expresa la voluntad para identificarse con otra comunidad lingüística y tiende a evaluar la situación de aprendizaje de manera positiva.

1998, pp. 82–83). Recientemente, los enfoques basados en la teoría de los sistemas dinámicos, surgidos del marco del sistema motivacional del Yo, se han convertido en la perspectiva más relevante en este ámbito (p.ej. Dörnyei, Henry & Muir, 2016; Dörnyei & Kubanyiova, 2014).

La motivación y las actitudes son los factores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Las actitudes, muchas veces consideradas como el componente de la motivación (Dörnyei, 1994; Gardner, 1985; Williams & Burden, 1997), son los factores individuales que se expresan como las creencias, los sentimientos y los comportamientos hacia la lengua meta, los hablantes de esta lengua y su cultura y que se pueden adquirir, formar y modificar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras existen dos dicotomías de la motivación, por un lado, se distingue entre la motivación intrínseca y extrínseca y, por el otro, entre la motivación integradora e instrumental. La motivación integradora refleja el auténtico interés para aprender un idioma con el propósito de comunicarse con los miembros de otra comunidad, en la apertura al otro grupo y en la actitud positiva hacia la comunidad diferente (Gardner, 2010, p. 88). La motivación instrumental abarca las razones puramente prácticas para aprender un idioma como obtener una calificación más alta o un mejor empleo. La motivación intrínseca se refiere a hacer una actividad porque es inherentemente interesante o satisfactoria y contrasta con la motivación extrínseca que implica la realización de una actividad para conseguir algún objetivo (Ryan & Deci, 2000). La teoría de la autodeterminación propone que la motivación extrínseca puede variar mucho en el grado en que es autónoma, hay diferencia entre un estudiante que hace los deberes porque tiene miedo de los padres y quiere evitar el castigo y un estudiante que hace los deberes porque sabe que es importante para su trayectoria escolar o quiere comunicarse con sus coetáneos de otra comunidad (Ryan & Deci, 2000, pp. 60–65). Por lo cual, en presente estudio analizamos tres tipos de motivación: intrínseca, integradora e instrumental, dos últimos considerados como los integrantes de la motivación extrínseca.

3. Objetivos e hipótesis

El primer objetivo es analizar los cambios de la motivación y actitudes en un grupo de estudiantes de filología hispánica en dos momentos diferentes, al inicio y al final de la carrera, es decir, en el primer curso de primer ciclo y en el segundo curso de segundo ciclo⁴. Este objetivo corresponde al estudio longitudinal y se analizará mediante el análisis estadístico. El segundo objetivo es conocer cómo los estudiantes del último curso valoran la carrera y cuáles son sus expectativas relacionadas con el futuro profesional. Este objetivo se analizará mediante el análisis descriptivo.

⁴ En nuestro estudio denominado también: el quinto o el último curso.

Basándonos en las características metodológicas del presente trabajo, en la literatura revisada y en primer objetivo referente a la investigación cuantitativa distinguimos dos hipótesis:

- 1) En los alumnos al terminar la carrera aumenta la motivación para aprender español y cada tipo de motivación: intrínseca, instrumental e integradora.
- 2) En los alumnos al terminar la carrera mejoran las actitudes hacia: sí mismo como aprendiz de ELE, las lenguas extranjeras, el mundo hispano, el español, la gente hispana, la cultura hispana.

4. Metodología

4.1. Diseño de la investigación y participantes

Para analizar los cambios de la motivación y de las actitudes en los alumnos en dos momentos diferentes, al inicio y al final de la carrera, nos serviremos del diseño longitudinal. Más específicamente utilizaremos el diseño de evolución de grupo cuyo objetivo es analizar cambios a través del tiempo en grupos específicos, identificados por una característica común. En nuestro caso, este grupo constituyen los alumnos que empezaron los estudios de Filología Hispánica de la UMCS de Lublin en 2015 y los terminaron en 2020. Al principio del primer curso, en octubre de 2015, administramos el cuestionario MAALÉ a los alumnos con el fin de definir su perfil motivador y actitudinal. Cinco años más tarde, en enero de 2020, administramos el mismo cuestionario a los estudiantes del segundo curso de segundo ciclo.

Al recoger los datos en dos momentos diferentes hemos de especificar dos muestras de la investigación. Primera, descrita en Gozdur & Villanueva Roa (2017), “está compuesta por 80 estudiantes (74 mujeres, 6 hombres) de primer curso. La edad media es de 20 años y las edades están comprendidas entre 17 y 29 años” (p. 105). Segunda, está compuesta por 13 alumnas del último curso con la edad media de 25 años y las edades comprendidas entre 22 y 27 años. Cabe destacar que el segundo grupo forman 11 estudiantes que participaron en el primer estudio. Al no contar con la mayoría de los alumnos del primer estudio los datos se evaluarán colectivamente y no de manera individual.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Para medir las variables tanto al inicio como al final de la carrera utilizamos el cuestionario MAALÉ (Motivación y actitudes en el aprendizaje de una LE) de Minera Reyna (2010a, 2010b) basado en los estudios de Dörnyei (1994), Gardner (1985) y Williams & Burden (1997). El instrumento se divide en varias secciones, para nuestro estudio utilizamos cinco apartados. El apartado I permite definir el tipo de motivación dominante de los informantes: motivación intrínseca, instrumental o integradora; el apartado II informa sobre el grado de la motivación para aprender español; el apartado III se refiere a la actitud que los informantes tienen hacia sí

mismos como aprendientes del ELE; el apartado IV tiene el objetivo de conocer la actitud que los aprendientes tienen hacia las lenguas extranjeras; el apartado V tiene como fin averiguar la actitud de los informantes hacia lo hispano, es decir, hacia la lengua, la gente, la cultura y el mundo hispanos. Asimismo, al primer cuestionario, suministrado en 2015, añadimos una pregunta abierta y al segundo, suministrado en 2020, agregamos un apartado VI compuesto por 6 preguntas cerradas (con escala Lickert) y una abierta. Se pidió a los estudiantes que valoraran de 1 a 5 su grado de acuerdo con las distintas afirmaciones relacionadas con la carrera y su futuro profesional.

4.3. Análisis de datos

Con el fin de verificar las hipótesis, el análisis y el tratamiento de datos estadísticos, los tratamos con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 25. Con este programa calculamos los estadísticos descriptivos y contrastamos la normalidad de datos obtenidos. El contraste de normalidad se comprobó mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Para determinar las diferencias entre dos grupos para las variables se utilizó la prueba U de Mann – Whitney. El nivel de significación se estableció en un $\alpha = 0,05$. Los datos del apartado VI añadido a la encuesta de 2020 se analizó mediante los análisis descriptivos.

A continuación presentamos los resultados del estudio longitudinal. En primer lugar, describimos y comparamos el perfil global de los informantes al empezar y al terminar la carrera y, en segundo, comprobamos los cambios experimentados por el grupo a través del tiempo.

5. Resultados

El perfil global de nuestro grupo de informantes es como sigue: es una estudiante universitaria de sexo femenino de lengua materna polaca que al empezar la carrera tenía una edad media de 20 años y al terminarla tiene una edad media de 25 años. Su nivel de español ha mejorado considerablemente durante la carrera, hace cinco años tenía las bases de español y ahora estima su nivel como muy alto. En cuanto a otras lenguas, considera que su nivel de inglés ha aumentado ligeramente y de portugués ha crecido significativamente, asimismo tiene conocimientos de otras lenguas como francés, italiano y ruso. A lo largo de la carrera ha estado de vacaciones, de Erasmus o con el propósito de trabajar o estudiar español en uno de los países hispanos durante 5 meses. Fuera de clase, sus contactos con hispanohablantes han aumentado.

En el siguiente paso, efectuamos el análisis de los datos con el fin de comprobar las hipótesis y observar cómo ha cambiado la motivación y las actitudes con el paso del tiempo. El análisis de la normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que algunas de las variables no siguen una distribución normal, por lo cual, decidimos utilizar las pruebas no paramétricas que son útiles cuando no se cumple el supuesto de normalidad y el tamaño de la muestra es pequeño.

En primer lugar, nos interesa conocer el tipo y el grado de motivación que predomina en los estudiantes al terminar los estudios y comprobar si difiere del tipo dominante y del grado de motivación de hace cinco años (tabla 1).

Tabla 1. Comparación del nivel de motivación al iniciar y al terminar la carrera.

Motivación	Max	1 curso		5 curso		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
instrumental	20	17,19	2,79	15,69	2,90	338,5	0,044	0,04
integradora	20	16,79	2,58	14,54	2,66	269,5	0,006	0,08
intrínseca	20	17,54	2,37	17,31	2,14	458	0,496	0,01
para aprender español	60	45,32	4,95	50,77	3,44	233,5	0,001	0,11

Nota. Max – puntuación máxima por ítem; M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

Como se puede observar, las diferencias significativas entre el grupo al inicio y al final de la carrera se pueden percibir en las variables motivación instrumental, integradora y la motivación para aprender español. El grupo en la segunda condición experimental obtuvo una media significativamente más baja en las variables motivación instrumental e integradora y significativamente más alta en la variable motivación para aprender español. A partir de los datos obtenidos no hay evidencias para rechazar la hipótesis 1 para la categoría motivación para aprender español y se rechaza la hipótesis 1 para las categorías de la motivación intrínseca, instrumental e integradora. En la figura 1 se presentan las medias obtenidas en dos momentos de observación en las categorías motivacionales.

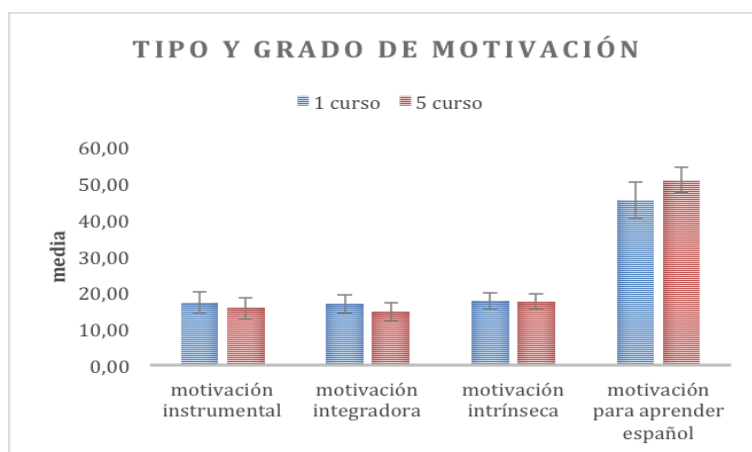


Figura 1: Comparación de resultados del grupo al iniciar y al terminar la carrera respecto de las variables de motivación.

En segundo lugar, realizamos el análisis de las diferencias entre grupos en cuanto a las actitudes. Los resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación del nivel de actitudes al iniciar y al terminar la carrera.

Actitud hacia	Max	1 curso		5 curso		U	p	η^2
		M	DT	M	DT			
sí mismo	20	13,29	2,36	14,69	2,98	343,5	0,051	0,04
las lenguas	50	42,8	3,24	43	2,55	518,5	0,99	0
el mundo	28	21,93	4,4	21	2,45	367	0,09	0,03
el español	28	23,34	4,33	24,15	2,58	485,5	0,70	0,01
la gente	28	24,66	4,81	22,85	3,87	354	0,07	0,04
cultura	50	37,88	6,97	37	4,02	447	0,42	0,01

Nota. Max – puntuación máxima por ítem; M – media; DT – desviación típica; U – resultado de la prueba de Mann-Whitney, p – nivel de significación; η^2 – tamaño del efecto

El análisis realizado no mostró las diferencias significativas en ninguna de las variables. En las categorías: actitud hacia sí mismo, hacia las lenguas y hacia el español, las medias son ligeramente más altas al terminar los estudios. En cambio, en las categorías: actitud hacia el mundo hispano, hacia la gente y hacia la cultura, las medias en la segunda condición experimental son ligeramente más bajas. A partir de los datos obtenidos se rechaza la hipótesis 2.

Por último, efectuamos el análisis descriptivo y cualitativo de las preguntas añadidas a los cuestionarios de 2015 y de 2020.

Los alumnos tenían que valorar su grado de acuerdo con las distintas afirmaciones relacionadas con la carrera estudiada y con su futuro profesional. En la figura 2 presentamos la distribución de las respuestas a cada pregunta. Los resultados muestran que las alumnas, en general, están satisfechas de la carrera, creen que los estudios les permitirán encontrar un buen trabajo, al terminar la carrera van a buscar el trabajo relacionado con los estudios, no obstante, todavía no tienen claro su futuro laboral y consideran la posibilidad de buscar el trabajo en el extranjero.

A la última pregunta abierta *¿Qué piensa hacer después de terminar la carrera? ¿Qué planes profesionales / formativos tiene?* encontramos las distintas respuestas. Casi todas las informantes quieren utilizar el español y otras lenguas extranjeras que conocen en su futuro trabajo. La mayoría de las veces indican dos o más empleos que les gustaría desempeñar. Casi la mitad señala la posibilidad de dedicarse a la enseñanza, tanto en el sector público, como en el privado (dando las clases particulares o impartiendo clases en la academia de idiomas). Cinco veces las alumnas expresan las dudas relacionadas con su futuro, no saben exactamente lo que quieren hacer, algunas consideran buscar el trabajo fuera de Polonia. También mencionan el sector turístico o las empresas

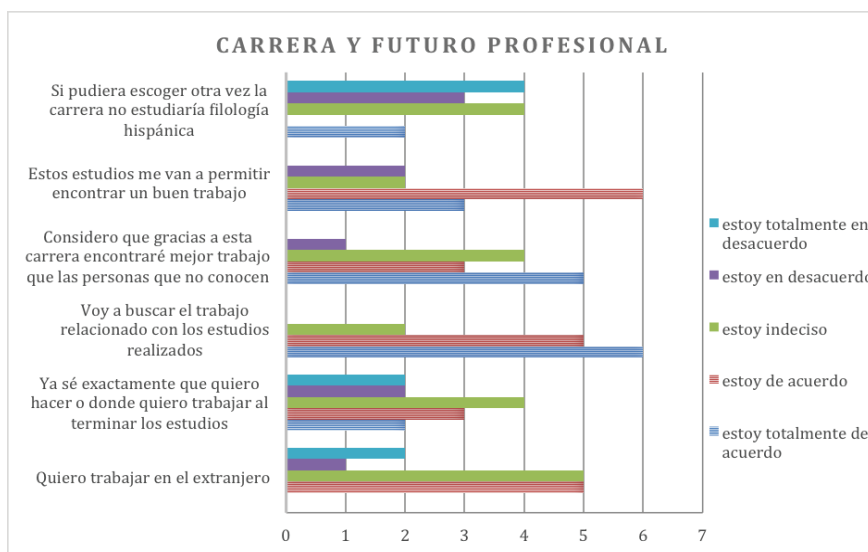


Figura 2: Distribución de valoraciones de las alumnas del último curso sobre la carrera y su futuro profesional.

multinacionales como el posible lugar de empleo. Una alumna quiere continuar sus estudios en el tercer ciclo.

A la pregunta abierta añadida al cuestionario en 2015 *Escriba la razón más importante de todas que lo motivó para escoger esta carrera*, la respuesta más frecuente de los alumnos del primer curso se relaciona con el deseo de conocer una nueva lengua y cultura porque es lo que siempre querían hacer y lo que les gusta. Los comentarios de este tipo aparecieron 45 veces. Menos veces apuntan (17 respuestas) que el conocimiento del español les permitirá encontrar mejor trabajo o lo utilizarán en su carrera profesional. Según seis personas, actualmente es imprescindible conocer las lenguas extranjeras, adquirirlas les permitirá poseer una mejor formación. Los alumnos mencionan tres veces que les gustaría vivir en algún país hispanohablante y nueve veces que el español les servirá para viajar y para comunicarse con la gente.

A continuación pasamos a la interpretación, triangulación y discusión de los resultados.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de presente trabajo era analizar los cambios de la motivación y actitudes que experimentaron los estudiantes de Filología Hispánica de la UMCS a lo largo de la carrera. El segundo objetivo era conocer cómo las estudiantes del último curso valoraron la carrera y cuáles eran sus expectativas relacionadas con el futuro profesional. Para lograr estos objetivos diseñamos una

investigación longitudinal y aplicamos a los alumnos en dos momentos diferentes, al empezar y al terminar los estudios, el cuestionario *Motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera* (MAALE). Para ampliar y contrastar los resultados cuantitativos obtenidos del cuestionario se añadieron las preguntas cerradas y abiertas. Siguiendo las tendencias actuales de la investigación de la motivación en el ámbito de lenguas extranjeras partimos del presupuesto que la motivación es el proceso dinámico, susceptible de cambios y variaciones, por lo cual, supusimos que la motivación de los alumnos iba a modificarse y aumentar durante el desarrollo de la carrera.

Los resultados obtenidos del diseño longitudinal permiten aceptar la hipótesis 1 para la variable motivación para aprender español y rechazarla para las variables motivación intrínseca, instrumental e integradora. En el grupo de alumnas del último curso aumentó la motivación para aprender español y descendió la motivación instrumental e integradora. No se observaron las diferencias significativas para la variable motivación intrínseca. La motivación intrínseca es la motivación dominante en dos momentos de medida y es el único tipo de motivación que no cambió de manera estadísticamente significativa con el paso del tiempo. En los alumnos del primer curso encuestados en 2015 se observa una tendencia hacia dos tipos de motivación: intrínseca e instrumental, lo que confirma el análisis de las respuestas a la pregunta abierta. Las respuestas indican que, en su mayoría, los alumnos escogieron los estudios de filología hispánica por la pasión e interés hacia lo hispano, es decir, por los motivos intrínsecos. Aunque los alumnos anotan los motivos instrumentales, sin embargo, no lo hacen tan frecuentemente como los intrínsecos. Asimismo, en menor medida, los alumnos señalaron los motivos integradores o socioculturales, como vivir en algún país hispanohablante, viajar o comunicarse con la gente, como los motivos que les incitan a aprender español. En la encuesta realizada al terminar los estudios en 2020, también priman los motivos intrínsecos y no los motivos instrumentales o integradores. Los resultados están en la misma línea con la investigación de Sychała-Wawrzyniak y Sagermann Bustinza (2016, p. 99), las autoras encontraron que en los alumnos preuniversitarios polacos prevalece la motivación intrínseca, aprenden la lengua por su satisfacción personal y escogieron el español porque les gusta cómo suena el español.

La motivación instrumental de los estudiantes medida por el cuestionario MAALE ha bajado comparando con la motivación de hace cinco años, sin embargo, en las preguntas añadidas en 2020 casi todas las informantes señalan que quieren utilizar el español en su futuro trabajo y consideran que gracias a la carrera encontrarán un buen empleo. La evidencia empírica existente no corrobora los resultados obtenidos mediante el cuestionario, según diferentes investigaciones, en los universitarios predomina la motivación instrumental, así, aprenden el español para mejorar las posibilidades laborales, porque es una lengua importante

en un ámbito profesional o porque les beneficiará en su futura carrera estudiantil y laboral (Minera Reyna, 2010a, p. 45–48). Asimismo, Luo (2019) encontró que en los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español mejoró la motivación instrumental (quieren obtener altas calificaciones y certificados) (p. 184). En nuestro estudio encontramos que es la motivación intrínseca la que impulsa a las alumnas para seguir aprendiendo y determina sus preferencias relacionadas con el futuro profesional. La motivación integradora es la menos fuerte en dos momentos de medida y, además, ha descendido significativamente en el grupo del último curso. Este resultado se puede explicar por el contexto y situación de las alumnas, son adultas jóvenes que todavía estudian, viven y, en algunos casos, tienen trabajo en Polonia. No obstante, al terminar la carrera, la mayoría de ellas se muestra indecisa o reflexiona la posibilidad de buscar el empleo fuera de Polonia.

En lo que se refiere al grado de motivación, en línea con nuestra hipótesis, el grupo del último curso de la carrera muestra la motivación más alta que el grupo del primer curso de hace cinco años. Para medir esta variable, como señala Minera Reyna (2010b) tras Gardner (1985), suman los tres factores motivacionales: deseo, interés y esfuerzo. Este resultado se puede explicar por las características de la carrera y del grupo. Los estudios de filología hispánica se llevan a cabo en un entorno descontextualizado y requieren de los alumnos mucho esfuerzo, dedicación y trabajo en casa. El último curso forman solamente trece alumnas que durante cinco años reunieron todas las características indispensables como deseo, interés y esfuerzo para lograr los objetivos propuestos, hacer frente a las exigencias de la carrera, aprender español y terminar la carrera.

Los resultados obtenidos del diseño longitudinal no permiten aceptar la hipótesis 2 para las variables actitudinales. No existen las diferencias significativas entre dos momentos de recogida de datos, con el paso del tiempo los alumnos no han cambiado sus actitudes hacia diferentes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de español. Ambos grupos se caracterizan por la actitud muy buena (aunque no excelente) hacia sí mismo como aprendiente de ELE, no obstante, el resultado medio en esta categoría es más alto en el grupo del último curso. Este aspecto está relacionado con el concepto de autoeficacia, es decir, la creencia que se tiene la capacidad para llevar a cabo ciertas tareas. La actitud buena hacia sí mismo, la confianza lingüística de uno mismo y la percepción de la autoeficacia son los fundamentos imprescindibles para crecer como aprendiente, para seguir y terminar la carrera y deberían enseñarse a los alumnos y a las personas durante toda su vida (Dörnyei, 2001, pp. 86–97). Asimismo, las investigaciones confirman que existe la relación positiva entre una alta autoestima y el éxito académico (Williams & Burden, 1997, pp. 127–131). En el resto de las variables actitudinales las puntuaciones medias obtenidas en dos momentos de recogida de datos son prácticamente iguales. Los alumnos no han cambiado sus actitudes hacia las lenguas, hacia el español, hacia el mundo hispano, hacia la gente y hacia

la cultura; sus actitudes son buenas o excelentes hacia estos aspectos. Nuestros resultados difieren de los obtenidos por Luo (2019), según su estudio los alumnos que llevan más tiempo aprendiendo español mejoraron sus actitudes hacia la lengua y la cultura. Los estudios correlacionales existentes permiten explicar nuestro resultado, cuanto más positivas son las actitudes hacia diferentes aspectos de aprendizaje más alta es la motivación intrínseca y motivación para aprender una lengua (Minera Reyna, 2010a).

A modo de conclusión, los resultados obtenidos sugieren que uno de los requisitos imprescindibles para llevar a cabo con éxito la carrera de filología es poseer alto grado de motivación para aprender un idioma y alta motivación intrínseca. Asimismo, hace falta orientar y concienciar a los profesores del papel que juega la motivación y las actitudes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Son las variables susceptibles a cambios y variaciones que dependen de diferentes factores e influyen en todos los aspectos del proceso de aprendizaje. De esta manera, conocer lo que interesa y motiva a los alumnos puede conducir a una enseñanza más eficaz y significativa. Asimismo, para mejorar la motivación instrumental e integradora en los alumnos del último curso hace falta ajustar los programas de estudios a las cambiantes necesidades del mercado del trabajo y concienciarlos sobre las posibilidades laborales que tienen después de acabar la carrera.

References

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Henry, A., & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Addison Wesley Longman.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Verlag.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gozdur, P., & Villanueva Roa, J. D. (2017). ¿Por qué español? La motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en la UMCS de Lublin. In M. Sarna (Ed.), *Polska iberystyka. Skąd pochodzimy, kim jesteśmy, dokąd zmierzamy?* (pp. 102–113). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China* (Doctoral dissertation thesis, Universidad Complutense, Madrid, Spain).

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *El mundo estudia español 2018*. Secretaría General Técnica. Retrieved November 27, 2019, from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>.
- Minera Reyna, L. E. (2010a). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8, 42–80. DOI: 10.26378/rmlael48141.
- Minera Reyna, L. E. (2010b). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 19, 1–23.
- Rodríguez Lifante, A. (2013). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Doctoral dissertation thesis, Universidad de Alicante, Alicante, Spain).
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2018). *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Spychała-Wawrzyniak, M., & Sagermann Bustinza L. (2016). La motivación de los alumnos polacos para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 85–102. DOI: 10.14746/strop.2016.433.006.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler, & V. C. Espurz (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

