



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for språk og kultur

La motivación de los estudiantes universitarios de español en Noruega

Diagnóstico y evolución durante el primer curso

Giannina Natalia Pellerano

Masteroppgave i spansk og latinamerikanske studier SPA-3994 mai 2021

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer infinitamente a mi tutor Antonio Fábregas, profesor e investigador de español y lingüística, quien con sus conocimientos y apoyo moral durante todo este proceso me ha guiado con entusiasmo para alcanzar los resultados deseados. Mi agradecimiento también a la profesora Eli- Marie Drange por sus sabios consejos y por brindarme las herramientas para poder hacer esta investigación con sus alumnos del año de español en la Universidad de Agder.

También quiero agradecer a la profesora y escritora Cecilie Lønn por su colaboración con las traducciones de las encuestas al noruego para facilitar a los estudiantes la comprensión de las mismas.

Gracias también a los estudiantes que participaron en las encuestas, sin ellos no hubiese sido posible esta investigación.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi pareja por apoyarme durante toda esta experiencia académica; sin su apoyo constante no hubiese sido posible concretar este sueño. Especiales agradecimientos a mis hijas por darme ánimos cuando más lo necesitaba y por su comprensión cuando no me era posible dedicarles el tiempo que debía por tener que estudiar.

Muchas gracias a todos.

Indice

Agradecimientos	i
1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión: la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	3
2.1. La noción de motivación en psicología	3
2.1.1. Teorías clásicas sobre la motivación en filosofía	3
2.1.2. Distintas nociones de motivación en la psicología actual.....	4
2.1.3. Motivación y otros conceptos afines en psicología	7
2.1.4. Motivación intrínseca y motivación extrínseca	9
2.2. La motivación en la enseñanza	11
2.3. El aprendizaje del español en un contexto noruego: principales desafíos	15
3. Metodología	19
3.1. La primera encuesta	19
3.2. La segunda encuesta	21
4. Análisis de resultados	25
4.1. Primera encuesta de motivación: otoño de 2020	25
4.1.1. Pregunta uno:	25
4.1.2 Pregunta dos:.....	29
4.1.3 Pregunta tres:	31
4.1.4. Pregunta cuatro:	35
4.1.5 Pregunta cinco.....	37
4.1.6 Pregunta seis:	38
4.1.7 Pregunta siete:.....	41
4.1.8 Pregunta ocho.....	44
4.1.9. Pregunta novena:.....	47
4.1.10. Pregunta décima:.....	49

4.1.11. Pregunta undécima:.....	51
4.1.12. Pregunta duodécima:.....	53
4.1.13. Pregunta decimotercera:.....	56
4.1.14. Pregunta decimocuarta:.....	57
4.1.15. Pregunta decimoquinta:	60
4.1.16. Pregunta decimosexta:	62
4.1.17 Pregunta decimoséptima:	64
4.1.18. Pregunta decimoctava:	66
4.1.19. Pregunta decimonovena:	68
4.1.20. Pregunta vigésima:.....	70
4.1.21. Pregunta vigesimoprimera:	71
4.2. Segunda encuesta de motivación: primavera de 2021	73
4.2.1. Preguntas referidas directamente al incremento o descenso de la motivación	73
4.2.2. Preguntas referidas al aprendizaje significativo	76
4.2.3. Preguntas referidas a su percepción de haber alcanzado las metas previstas	79
4.2.4. Cuestiones relacionadas con la forma de enseñanza.....	83
4.2.5. Pregunta relacionada con la implicación del profesor	86
4.2.6. Preguntas relacionadas con los aspectos psicosociales.....	88
5. Conclusiones	93
5.1. Principales hallazgos.....	93
5.1.1. Motivación intrínseca y motivación extrínseca	94
5.1.2. Aprendizaje significativo	96
5.1.3. La posesión de herramientas para trabajar y los métodos de enseñanza	98
5.1.4. La implicación del profesor	99
5.1.5. Factores psicosociales	100
5.1.6. El impacto de la crisis del covid-19	102

5.2. Propuesta de medidas.....	103
5.2.1. Motivación intrínseca y motivación extrínseca	103
5.2.2. Aprendizaje significativo: temas que motivan a los estudiantes	104
5.2.3. La posesión de herramientas para trabajar y los métodos de enseñanza	104
5.2.4. La implicación del profesor	105
5.2.5. Factores psicosociales.....	106
5.2.6. El impacto de la crisis del covid-19	107

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo estudiar la motivación de los estudiantes noruegos de nivel universitario que toman español como lengua extranjera, a través de un estudio de campo de un grupo de estudiantes del primer año de estudio que participaron en dos encuestas distintas, una en cada semestre de los dos que componen el año académico. En esta investigación, diagnosticaremos la situación en la que se encuentra su motivación al comenzar los estudios, cómo evoluciona dicha motivación tras el primer semestre, y qué factores son los que parecen desempeñar un peso mayor en aumentar o disminuir la motivación del estudiante. Este diagnóstico nos permitirá, asimismo, hacer propuestas concretas sobre qué medidas puede tomar un profesor para incrementar la motivación de los estudiantes.

La justificación del tema elegido para esta investigación es la enorme importancia que distintos estudios psicológicos y pedagógicos han reconocido que tiene la motivación en los alumnos como una fuerza que puede animarles a completar sus estudios con éxito o, por el contrario, impedir que se desarrollen o hacer que el rendimiento del estudiante sea inferior. Como docentes, sea en la universidad o en otros niveles, tenemos la responsabilidad de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y facilitarles alcanzar las metas previstas, algo que solo puede hacerse siendo conscientes de qué fuerzas los motivan y qué medidas pueden tomarse para favorecer esas mismas fuerzas. Asimismo, de forma crucial, esta investigación fue desarrollada durante el año académico 2020-2021, es decir, en el contexto de la pandemia del covid-19, que como sabemos ha afectado a los estudiantes de formas muy graves. Este estudio es, tal vez, incluso más oportuno en este contexto; en respuesta a estas circunstancias se incluyeron preguntas específicamente referidas a qué papel ha tenido la digitalización obligatoria de la enseñanza y otros factores en la motivación de los estudiantes.

La estructura de este trabajo es la siguiente. El siguiente capítulo (§2) presenta las bases teóricas de nuestro estudio, definiendo qué es la motivación y revisando los principales factores que se han señalado en la bibliografía como relevantes para motivar a los estudiantes. El capítulo §3 presenta el procedimiento de recogida de datos, que en este caso han sido dos encuestas anónimas, cada una de ellas realizada en un semestre del primer año académico, al

mismo grupo de estudiantes. El capítulo §4 presenta los resultados de ambas encuestas, atendiendo tanto a la evolución de la motivación –comparando ambas– como a los factores que de forma estable se apuntan como aquellos que motivan o desmotivan al estudiante. Finalmente, el capítulo §5 presenta las conclusiones, mostrando qué elementos concretos motivan a los estudiantes de nuestro estudio en cada una de las áreas relevantes y sugiriendo posibles medidas que podrían tomarse para reforzar precisamente esos elementos.

2. Estado de la cuestión: la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras

En este capítulo presentamos las bases teóricas de nuestro análisis, que se concentra en las formas prácticas en que se puede incrementar y mantener la motivación de los estudiantes que aprenden español dentro de un nivel universitario. Como se ha indicado ya en el capítulo anterior, nuestro objetivo es el de diagnosticar los aspectos que favorecen la motivación del estudiante y proponer medidas prácticas que aumenten y mantengan un alto grado de motivación.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En la siguiente sección, hablaremos de la definición de motivación en psicología, para después ocuparnos de la motivación específica de los estudiantes universitarios en el proceso de aprendizaje (§2.2.). El capítulo se cierra con una breve presentación de los condicionantes y retos de la enseñanza del español en Noruega (§2.3.).

2.1. La noción de motivación en psicología

Aunque con salvedades y matices que se harán claros en esta sección, la motivación puede definirse preliminarmente como el proceso mental que inicia, guía y mantiene un comportamiento que se dirige a alcanzar una meta determinada. No obstante, existen distintas visiones de qué es la motivación y qué aspectos tienen mayor relevancia para definirla. Esta sección se dedica a presentar estos aspectos de nuestra investigación.

2.1.1. Teorías clásicas sobre la motivación en filosofía

Pese a que el estudio científico de la motivación surge con la llegada de la psicología como una ciencia, el concepto estaba presente en varias teorías previas sobre la condición humana, específicamente dentro de textos filosóficos que tratan de explicar la conducta humana.

Según Reeve (1994), los antiguos filósofos griegos Sócrates, Platón y Aristóteles revelaron la primera explicación teórica de cómo se acciona la fuerza motivacional, planteando que puede ser racional –y así se relaciona con las ideas, el entendimiento y la voluntad de ejecutar–, o bien puede ser impulsiva, motivada por los deseos del cuerpo, los placeres y sufrimientos. En

estos autores la motivación se discute implícitamente como una fuerza que determina la forma en que los seres humanos actúan buscando el beneficio o evitando el daño.

Históricamente basándonos en dichas teorías filosóficas, el primer autor que queremos destacar es René Descartes (1596-1650), que desde una perspectiva dualista propone que la conducta humana se basa por una parte en el alma racional y libre, y por otra en los procesos no racionales y automáticos del cuerpo; la motivación se refiere sobre todo a la conducta del alma, no del cuerpo.

Contrario a lo que propuso el filósofo griego Aristóteles (384-322 a.C) –considerado por algunos autores el padre de la Psicología–, Descartes describe al “alma” como principio biológico inseparable del cuerpo, en el que existen ciertas tendencias hacia la búsqueda del beneficio o felicidad, que definen la motivación del ser humano.

Similar es la propuesta de John Locke (1632- 1704), desde una perspectiva empiricista en que el alma del recién nacido debe recibir impresiones que definan su comportamiento. Locke afirma que todas las ideas proceden de la experiencia y hace referencia a la importancia del hedonismo, argumentando que el deseo de alcanzar el placer y evitar el sufrimiento es lo que motiva la conducta. Dependiendo de la premura del deseo, actuará la voluntad de la persona para satisfacer su necesidad.

Muchas de estas teorías clásicas definen la motivación a través de la búsqueda del placer y la evitación del sufrimiento. Para explicar dónde se origina la motivación sobresale lo que nos aporta la corriente filosófica del hedonismo representada por Epicuro en sus términos clásicos (Young, 1975), en la que se defiende el papel que juegan las sensaciones humanas en la motivación, es decir, lo que nos causa placer nos va a motivar para estimular la sensación de placer, mientras que estaremos motivados a evitar lo que nos provoca a sentir dolor.

2.1.2. Distintas nociones de motivación en la psicología actual

La bibliografía especializada actual continúa la línea abierta por los filósofos clásicos, destacando que uno de los factores que más influyen en el comportamiento humano –de los que el aprendizaje en general, y en el aprendizaje de una lengua extranjera en particular, son una manifestación aplicada– es la motivación del sujeto por alcanzar una meta.

La motivación en la psicología del aprendizaje se define como el factor central que define la conducta de un individuo, determinando su comportamiento y en qué ámbitos dedica su esfuerzo (Reeve 1994). La palabra motivación, de hecho, viene etimológicamente del latín *motio*, que significa movimiento, por lo que la noción de motivación siempre implica algún tipo de acción que está causada por ella.

Las divergencias en la forma de definir la motivación en psicología dependen de distintos matices del marco adoptado, pero en todas las definiciones vemos una serie de elementos comunes: definir una acción consciente que el individuo elige llevar a cabo, considerar esa acción un movimiento orientado a una meta, y plantear el surgimiento de la motivación como un despertar interno que nos estimula a poner interés y voluntad para alcanzar logros o llenar necesidades.

Según la teoría de Hull (1943), que es la más citada como punto de partida para las teorías psicológicas actuales, lo que motiva a los individuos es una necesidad básica del organismo – como la búsqueda de alimento o de protección–. Esta necesidad define una meta para cuyo logro se dirige el comportamiento, y una vez satisfecha la meta desaparece la motivación. Así, la necesidad puede relacionarse directamente con un determinado fin.

Esto da lugar al estudio psicológico de los distintos tipos de necesidades, jerarquizándolas. En los diferentes tipos de necesidades Maslow (1943) presenta una relación jerárquica entre ellas, en cuya base están las fisiológicas (sed, hambre, etc.).

Figura 1. Jerarquía de necesidades de Maslow (1943). Tomado de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maslow_es.svg



Una vez satisfechas, estas necesidades fisiológicas básicas de las que depende la supervivencia del organismo pierden importancia y surgen otras de un nivel más elevado, como la de seguridad, estabilidad, dependencia, protección y orden. En los niños la seguridad es vivir en un entorno ordenado y estructurado; si los padres no les brindan un mundo así, los niños se sienten inseguros. En los adultos la necesidad de seguridad se manifiesta de forma diversa, ya que para ellos seguridad es un trabajo seguro, una cuenta de ahorro en el banco en caso de emergencia, un inmueble, etc.

Cuando las necesidades fisiológicas y de seguridad están cubiertas nacen otras necesidades de nivel aún mayor, como la necesidad de pertenencia y de amor. La mayor parte de los seres humanos de una sociedad tienen la necesidad de pertenecer a algún círculo, ya sea social, laboral o familiar, con el fin de sentirse reconocido, valorado o simplemente querido. Una vez satisfechas estas necesidades, surge la satisfacción de las necesidades de autoestima. Por último y no menos importante tenemos la necesidad de autorrealización, una necesidad de crecer como persona, de adquirir conocimientos, de encontrar respuestas. El aprendizaje de algo como un idioma extranjero, por tanto, se sitúa generalmente en este nivel más elevado de satisfacción de necesidades, cuando ese idioma se asocia con la realización personal.

Una motivación, para esta teoría, es por lo tanto la decisión de dirigir el comportamiento para satisfacer una necesidad, pero esta no es la única opción teórica. Según Woolfolk (2013), desde una perspectiva distinta a la de Hull, la motivación es un estado interno que inicia y mantiene un comportamiento dirigido a una meta en particular, y por lo tanto se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta del individuo, sin requerir siempre que haya una necesidad que deba ser satisfecha, sino planteando más bien la elección consciente y voluntaria de una persona por alcanzar un fin que considera atractivo. De esta manera, no existe acuerdo entre los psicólogos actuales acerca de si toda motivación está causada por las necesidades básicas del organismo o pueden suponerse motivaciones conscientes y voluntarias acerca de lo que el individuo considera atractivo o rechazable, que son tan potentes como las que se refieren a las necesidades básicas del organismo.

Un punto de acuerdo entre los psicólogos, tanto quienes basan la motivación en las necesidades como los que hablan de factores elegidos voluntariamente por el individuo, es que la motivación no se mantiene estable a lo largo del tiempo. Podemos afirmar que la motivación es un proceso dinámico que crece y disminuye continuamente, dependiendo de la definición de las metas, la satisfacción y urgencia de las necesidades, los distintos intereses o la curiosidad por alcanzar una meta que se manifiesta en cada uno de los momentos. La motivación, desde todas estas perspectivas, es un valor de segundo orden que sigue a una etapa de anticipación en la que en el individuo se crea una expectativa y pone su energía en conseguir esa misma expectativa. El desacuerdo surge a la hora de determinar si esa expectativa implica eliminar un estado de privación —el individuo necesita algo de lo que carece— o alcanzar un estado positivo que considera atractivo o beneficioso —el individuo se dicta una meta que no necesita, pero que elige—.

2.1.3. Motivación y otros conceptos afines en psicología

Como es de esperar, distintos estudios han destacado que la motivación puede aplicarse a los procesos de aprendizaje, algo que no encaja de modo obvio con la teoría de las necesidades de

Hull (1943), ya que el aprendizaje de los conocimientos teóricos parece satisfacer más la curiosidad como una fuerza que permite al individuo dirigir su atención a lo que considera interesante que una necesidad sin cuya satisfacción el mismo individuo sufra.

La motivación, en este sentido, se puede comparar con la curiosidad de un niño, que es la que lo inicia el proceso de aprendizaje (Díaz & Fernández 1999). El papel de la motivación en este proceso puede verse manifestado en la práctica cuando el niño hace preguntas y muestra interés en las cosas, cuando se encuentra en un estado de recepción que le lleva a querer obtener nueva información, expectante a la información que está pidiendo.

La motivación, dentro de las teorías del aprendizaje que no se basan centralmente en la idea de la necesidad, se relaciona con distintos conceptos afines destacados en psicología, como la curiosidad o el interés que puede mover al individuo a concentrar su intelecto en ciertas cosas y no en otras.

La diferencia entre la curiosidad y el interés radica en el tiempo de duración, es decir, la curiosidad tiende a desaparecer una vez que ha sido satisfecha, mientras que el interés suele despertarse a raíz de un vago conocimiento previo del tema, que estimula al estudiante a querer profundizar aún más ese conocimiento. Como es lógico, dentro del aprendizaje de una lengua extranjera –que requiere tiempo y dedicación a lo largo de un periodo amplio– estaríamos hablando de interés más que de curiosidad, pese a que la curiosidad se pueda manifestar en casos concretos, como por ejemplo cuando el estudiante se enfrenta a un tema por primera vez.

En conclusión, podemos afirmar que existe acuerdo en la idea de que la motivación es un factor central en dirigir el esfuerzo del individuo a una meta, y por lo tanto esperamos que el grado de motivación influya en cuánto esfuerzo, y hacia qué metas, invierte un individuo, y por lo tanto cómo se desarrollará su aprendizaje. Esto implica que existe algo dentro de los seres humanos que nos mueve al deseo de querer saber, hacer o aprender, y este algo que podemos llamar estímulo, puede bien ser la necesidad o la curiosidad, dependiendo de las teorías psicológicas.

2.1.4. Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Una vez que la psicología desarrolla teorías de la motivación que no están ancladas en la satisfacción de las necesidades básicas, se puede hablar de una tipología de motivaciones de distinto tipo, que no tienen el mismo estatuto dentro del desarrollo del individuo y no se consideran igual de fuertes ni continuadas en el tiempo.

Una vez que surge, la fuerza de la motivación puede ser intrínseca (interna) o extrínseca (externa). La motivación **intrínseca** es la que activa al individuo desde adentro, es decir, buscando alcanzar estados beneficiosos que se definen por el propio desarrollo del individuo. Lo que mueve el deseo o interés del individuo en este tipo de motivación no depende de factores externos, como el dinero o el prestigio social, sino de la autorrealización personal, el placer de haber realizado un esfuerzo y haber desarrollado sus capacidades, la curiosidad intelectual que hace al individuo aprender nuevos contenidos o el desarrollo de valores morales personales. De esta manera, en una teoría basada en las necesidades, la motivación intrínseca afecta a los escalones más altos de la pirámide, y en una teoría basada en la elección consciente esta motivación se refiere al desarrollo personal, que es más continuado en el tiempo y se mantiene de forma más fácil, porque no queda completamente satisfecho en ningún punto.

Por otra parte la motivación **extrínseca** depende de factores externos para impulsar al individuo, es decir, el juicio de otras personas o el mismo ambiente, así como las metas económicas y otros factores que se imponen socialmente. En una teoría de la motivación basada en las necesidades, la motivación extrínseca suele referirse a los escalones más bajos o intermedios de la pirámide de Maslow, y en las otras teorías implican metas que el individuo deja que le impongan desde fuera, por lo que no se mantienen tan continuadamente en el tiempo: el interés desaparece tan pronto como esas metas, que no pertenecían realmente al individuo, se dan por satisfechas de forma suficiente.

La motivación extrínseca, en la enseñanza, ha sido la forma tradicional que se ha venido utilizando para motivar a los estudiantes: ofrecerles una recompensa o un incentivo a los estudiantes antes de realizar la actividad, con la esperanza de que ese incentivo les anime a

emplear sus recursos cognitivos en esa actividad; en caso contrario, los estudiantes son amenazados con un castigo si la actividad no se desarrolla como se debe.

Las nociones de incentivo y castigo son centrales para identificar una motivación como extrínseca. Un incentivo es un objeto ambiental que se define antes de iniciar la actividad con el fin de atraer al individuo y estimularlo para que ejecute la actividad. Un castigo es una consecuencia negativa para el individuo como resultado de la actividad mal realizada o no realizada, y por lo tanto reduce la posibilidad de que se vuelva a repetir el error. Dentro de la enseñanza, se emplean tradicionalmente estas dos nociones: si la tarea se supera correctamente se proporcionan recompensas, algo atractivo que se define externamente – buenas notas, pasar de curso– y, en caso contrario, se somete al estudiante a un castigo – suspensos, quedarse en el mismo curso–. La idea de fondo es que la motivación del individuo se verá condicionada por la idea de ir hacia el comportamiento que le permite obtener el incentivo y evitar el castigo.

No obstante, se ha demostrado que el resultado de haber desviado la atención desde el esfuerzo personal hacia la recompensa externa desmotiva al estudiante a la larga, porque entonces el estudiante solo piensa en terminar la actividad y obtener la recompensa sin importarle lo que ha hecho ni la forma en que lo ha hecho. En cambio, para el estudiante el logro obtenido a partir de un esfuerzo es un impulso que va a contribuir al deseo de aprender. La motivación intrínseca es preferible desde un punto de vista psicológico, y se considera que el fomento de valores como la auto-determinación, efectividad o curiosidad permiten que el estudiante se sienta motivado e inicie el proceso y continúe con perseverancia y compromiso.

Por tanto, es preferible causar en el estudiante una motivación intrínseca, no basada en incentivos y castigos, antes que una motivación externa. La pregunta que surge en este punto es si los estudiantes están más impulsados al elegir estudiar español por motivaciones internas o externas, y en ambos casos de qué tipo son esas motivaciones. Esto es lo que discutiremos en el estudio preliminar que se explorará en el apartado §4.

Dejemos aquí la discusión general de qué es la motivación en psicología, y pasemos ahora a una discusión de la motivación específicamente en la enseñanza.

2.2. La motivación en la enseñanza

La motivación es un concepto que se ha integrado dentro de la didáctica como un factor muy importante a la hora de determinar los resultados que obtiene un estudiante, o el esfuerzo que está dispuesto a dedicarle a los estudios.

Es un hecho que la falta de motivación en la enseñanza puede ser causa del fracaso de estudiantes al momento de ser evaluados. Centrándonos en los estudiantes de nivel universitario, hemos de entender que en el inicio de la vida universitaria el estudiante vive la transición de salir de su hogar para volverse independiente social, emocional y económicamente. Por esto no es de extrañar que la relación profesor-estudiante sea diferente a la que vivió en el colegio, específicamente en lo que se refiere a la definición de incentivos y castigos, que resultan centrales en la motivación extrínseca.

En la vida escolar el profesor crea un acercamiento al alumno para descubrir sus intereses y metas, y en base a esto, motivar al alumno para alcanzarlas. Sin embargo en el ambiente universitario la relación profesor estudiante es generalmente más impersonal y la atención del profesor está en crear material o formas de enseñanza que serán de utilidad para el aprendizaje del estudiante. Es decir, muchas veces el enfoque está entre el profesor y el método de enseñanza para luego ser impartido al alumnado y no en la relación personal entre el estudiante y el profesor (Polanco Hernández, 2005).

Esto tiene dos efectos. El primero es que la motivación de un estudiante que se basase en factores externos puede disminuir, si no se generan motivaciones intrínsecas que los sustituyan, porque ahora el profesor en un nivel universitario no amenaza con castigos o propone incentivos a corto plazo, como sí puede hacerse con más facilidad en los niveles más iniciales. El segundo es que para el profesor es más complejo medir la motivación de los estudiantes, porque el contacto personal que puede tener con ellos es con frecuencia menos estrecho que en esos niveles secundarios o primarios.

Será en el resultado de estos métodos de enseñanza en lo que el profesor podrá evaluar de forma más directa si sus estudiantes están motivados o no. Si el profesor identifica casos en

que los estudiantes no están motivados, para descubrir más a fondo qué impide al estudiante sentirse motivado para aprender, el profesor tendrá que acercarse y descubrir las necesidades, los intereses y los motivos del estudiante mediante algún tipo de herramienta adicional.

Abarca (1995:8), que entiende la motivación como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas”, destaca que el profesor espera que estas demandas del estudiante, como definidoras de sus metas, no se limiten solo a aprobar la asignatura. Si fuera así, en esta meta extrínseca, como se vio anteriormente, la motivación desaparecerá muy rápidamente una vez que la asignatura esté aprobada. El interés por los contenidos desaparecerá con la misma velocidad; la motivación extrínseca, además, es más frágil, porque el estudiante puede interpretar las dificultades a la hora de aprobar la asignatura como un fracaso que le condiciona para cambiar su meta y pasar a otra asignatura que perciba como más fácil de aprobar.

Dentro de la discusión de qué medidas puede tomar un docente para mantener la motivación de sus estudiantes, se suelen citar los siguientes puntos como útiles:

a) Es responsabilidad del docente reconocer los factores intrínsecos y extrínsecos de la motivación que poseen los estudiantes. De esta manera, puede ser consciente de qué elementos de su materia pueden ser más relevantes para mantener el interés del estudiante.

b) Para que el aprendizaje sea significativo, por tanto, el profesor debe conocer las habilidades de estudio y los intereses de cada estudiante, buscando en la selección de materiales y en las técnicas usadas la manera en que cada estudiante vea que lo que está aprendiendo contribuye a su desarrollo personal.

c) En el proceso de aprendizaje el profesor debe tener conocimiento y utilizar las estrategias tecnológicas que existen actualmente para adoptarlas al momento de impartir la lección, mostrando una variedad de modos de enseñanza que permita al estudiante ver que lo que aprende se aplica y se discute en distintas situaciones.

d) Otro punto importante es que el material vaya bien explicado y que tenga una progresión de más simple a más complejo. De esta manera el estudiante va a experimentar la sensación de logro que servirá de estímulo para seguir aprendiendo, porque ve que el

contenido es abarcable, su conocimiento aumenta continuamente y así el aprendizaje contribuye a su desarrollo personal, que es una motivación intrínseca.

Distintos estudios, además, han señalado que existen formas de enseñanza que aumentan el grado de motivación, porque permiten al estudiante ser consciente de sus propios avances y así incrementan su conciencia del desarrollo personal que consiguen al estudiar. Las actividades en grupo, donde los estudiantes colaboran, investigan y discuten sobre temas relativos a la asignatura, estimulan la motivación intrínseca, centrando el foco en el proceso y no tanto en los resultados; esto ocurre tanto en el nivel secundario como en el universitario (Johnson y Johnson, 1985). Al mismo tiempo los estudiantes fomentan la parte social, incrementando la autoestima sintiéndose parte de un grupo determinado.

Otro factor que puede estimular o motivar de forma intrínseca al estudiante para seguir aprendiendo es el nivel de conocimiento inicial que le permita conectar lo que ya sabe con los nuevos contenidos que se van a tratar. Es decir, el profesor ha de crear un enlace entre los conocimientos previos y los nuevos a discutir. En la misma línea, tener una noción de lo que va a aprender logrará que el estudiante se dé cuenta de que los contenidos que se imparten son un “Aprendizaje significativo” Ausubel D.P. (1973), es decir, un aprendizaje que no se basa en castigos o incentivos externos, sino que será útil para sus intereses personales, su curiosidad y su desarrollo integral.

Como parte de esta idea de que el estudiante debe percibir lo que aprende como significativo, crear un plan de estudios previo al inicio de las clases dará al estudiante una idea de lo que vendrá después. Junto a permitir al estudiante ver la conexión que hay entre lo que aprende al principio y el resto del curso, cabe la posibilidad de que esto estimule la curiosidad del estudiante y despierte su interés. (Abarca 1995: 121-128)

Otro factor repetidamente discutido es que el estudiante se sienta una pieza activa y no pasiva dentro del proceso de aprendizaje. Hacer que el estudiante se sienta responsable de su proceso de aprendizaje no solo creará una participación activa y confiada en la clase, sino que también hará que el estudiante se sienta apto y capacitado para alcanzar con éxito sus metas manteniéndose motivado durante todo el proceso. Es importante que el profesor acompañe al

estudiante durante el proceso con comentarios positivos y constructivos para reforzar su autoestima, pero el estudiante debe entender que el aprendizaje depende de él y que tiene la capacidad para hacerlo.

Otra de las causas de la falta de motivación en la clase puede ser que el estudiante perciba que no está al nivel del resto de la clase. Si se da esta situación, el estudiante evita participar en clase por miedo al fracaso, incrementando su inseguridad, y así entrando en un círculo vicioso donde cada vez se pierde más motivación. Por eso es importante que el alumno se sienta aceptado por el grupo de su clase. El profesor, por su parte, deberá crear un ambiente que otorgue seguridad a los alumnos y al mismo tiempo estimule la participación en clase. La otra cara de la moneda es el estudiante que muestra seguridad a la hora de participar en clase, que responde a las preguntas del profesor y hace preguntas demostrando su conocimiento de la asignatura. Estos estudiantes necesitan “*experimentar el orgullo y la satisfacción que siguen al éxito*” (Atkinson, 1964). Para esta clase de estudiantes lo importante es aprender, “*incrementar su propia competencia*” (Dweck y Elliot, 1983). Esto quiere decir que el conocimiento despierta el interés del estudiante, y por lo tanto estamos hablando de una *motivación intrínseca*.

En el estudio realizado por Dweck y Elliot (1983), donde comparaban a los estudiantes con motivación extrínseca, es decir, los que les importan solo los resultados finales, y a los estudiantes que quieren aprender, observaron que para lograr esta motivación intrínseca es vital la participación activa del profesor, quien se va a encargar de crear un ambiente relajado y ordenado, acompañado de deberes, actividades y ejercicios que se adapten al estudiante para permitirle ver que su aprendizaje es significativo. Esto crea en el aula un espacio donde los estudiantes se sienten a gusto para crear ellos mismos un lugar en la clase donde puedan expresarse y sintiéndose libre de poder equivocarse. De esta manera, su enfoque está dirigido al aprendizaje autónomo, donde ellos son responsables del proceso de aprendizaje.

Para obtener esto son importante las correcciones y comentarios positivos del profesor, así como también darle al estudiante la posibilidad de elegir entre los métodos de aprendizaje ofrecidos, para hacerlo partícipe durante el proceso y así luego experimente la satisfacción de logro.

Terminemos esta sección con un resumen de los factores que se han anotado en estudios previos como favorecedores de la motivación de los estudiantes:

a) La motivación intrínseca es preferible a la motivación extrínseca; esta última desaparece tan pronto como se han obtenido los incentivos o se han evitado los castigos, y no se mantiene estable en el tiempo

b) Los estudiantes se sienten más motivados cuando perciben que su aprendizaje es significativo y ven clara la aplicación de los contenidos, o al menos entienden cuáles son los objetivos de lo que están aprendiendo.

c) Los estudiantes se sienten más motivados cuando entienden que son parte de su propio proceso de aprendizaje y tienen un papel activo en él.

d) Como consecuencia de los dos puntos anteriores, los estudiantes se sienten más motivados cuando perciben que los objetivos marcados en el aprendizaje son llevaderos, conectan con su conocimiento previo, y tienen capacidades para alcanzarlos.

e) Los estudiantes se sienten más motivados cuando se sienten libres para participar activamente en clase, y no sienten que están siendo juzgados por el profesor, sino que reciben apoyo de él para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. El uso de actividades de grupo puede tener un efecto favorable en este aspecto.

Estos serán los factores principales que tendremos en cuenta en las encuestas que presentaremos en este estudio, y que nos han llevado a seleccionar ciertas preguntas.

2.3. El aprendizaje del español en un contexto noruego: principales desafíos

Pasemos ahora al tercer aspecto que deseamos discutir en este capítulo, los condicionantes externos del aprendizaje del español en Noruega que pueden desempeñar un papel en la motivación de los estudiantes.

Los estudiantes que emprenden el estudio del español en Noruega se enfrentan a lo que podríamos llamar desafíos inesperados en lo que respecta a la parte académica del estudio del español en concreto. La dificultad de la transición del nivel secundario al universitario es evidente, y no solo por los cambios que experimenta el estudiante y que se han mencionado antes, sino además por las exigencias académicas, que están a un nivel más elevado de aquel

al que los estudiantes están acostumbrados. Esto quiere decir que pese a tener estudiantes que han estudiado de 2 a 4 años de español en la escuela, el nivel del contenido académico de lo que van a aprender en el año de español dentro del sistema universitario noruego es más elevado. Por lo tanto si la base del español de la enseñanza secundaria no es sólida, el estudiante se enfrenta a una situación en la que –si no trabaja de forma constante y estructurada– inevitablemente el resultado será el fracaso o bien el abandono del curso durante el proceso. Esto quiere decir que mantener un nivel aceptable de motivación es crucial para que los estudiantes completen los estudios.

Hemos mencionado ya que los estudiantes que acuden a la universidad noruega para estudiar español pueden haber estudiado de 2 a 4 años de español en la escuela elemental y/o secundaria; esta diferencia nos indica que tendremos diferencias notables de nivel entre esos estudiantes. Podría incluso suceder que algunos de ellos vinieran con un nivel menor aún del que se espera cuando han estudiado solo dos años. Por ello, simplificando algo, nos enfrentamos a dos tipos principales de estudiantes, los que sienten que tienen un nivel adecuado, y van a aceptar el desafío encontrando la motivación durante el proceso de aprendizaje y aquellos, generalmente los que parten de un nivel menor, que se van a sentir agobiados ante la dificultad y el desafío que deben enfrentar para lograr su objetivo, perdiendo así la motivación para continuar.

Teniendo en cuenta este marco práctico general, a continuación presentamos algunos de los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes noruegos a nivel universitario:

- a) Los pocos estudiantes que hablan español o que pueden expresarse de forma básica en español generalmente lo hacen porque han vivido en un país hispanohablante por algún período de tiempo. El resto de estudiantes en su mayoría atribuyen el no hablar español a que la o las profesoras no hablaban español durante las clases mientras asistían a la escuela primaria o secundaria. No podemos olvidar que, frente al inglés, un estudiante noruego que trabaja con el español tiene pocas ocasiones durante su vida cotidiana en Noruega para ver usado el español de forma activa. Si en el aula durante la secundaria tampoco se empleaba, pueden carecer de una exposición suficiente al idioma.

- b) A esta dificultad de encontrar el español usado en un contexto real si no han vivido en un país hispanohablante se suma la falta de práctica en emplear herramientas para el estudio del español, por ejemplo la falta de costumbre del uso del diccionario español-noruego. Cuando es el docente el que está constantemente traduciendo los textos o palabras sin entrenar al estudiante en el uso de herramientas para profundizar en el estudio de la lengua, el estudiante se siente un ente pasivo en el proceso de aprendizaje. Resulta muy cómodo para el estudiante no desarrollar sus habilidades en el estudio de la lengua, pero eso interrumpe el proceso de aprendizaje autónomo que favorece la motivación. Es ahí cuando el docente tiene la oportunidad de explicar con otras palabras, siempre en español –e inclusive hasta con señas– hasta que el estudiante por sí solo logre descubrir lo que se le está explicando.
- c) Junto a estas dos dificultades –la falta de contextos de uso cotidiano de la lengua y la falta de práctica en el uso de las herramientas de estudio– tenemos también factores psicosociales. La percepción de que su nivel en la lengua es bajo, por causa de las condiciones anteriores, hace que haya estudiantes que son muy tímidos y no están dispuestos a enfrentarse al temor de hablar frente a la clase por miedo a cometer errores que lleven a una valoración negativa por parte de sus compañeros o del propio profesor. El temor a equivocarse frente a los compañeros les impide leer frente a la clase, hacer preguntas o comentarios, y de esta manera se acentúan los problemas que tenían ya por no haber empleado el español.
- d) De la misma manera hay ciertos contenidos que pueden presentar especiales desafíos para los estudiantes, y por tanto desmotivarlos en principio, debido a las propiedades de su lengua materna. Cuando los estudiantes deben estudiar rasgos gramaticales que son radicalmente diferentes entre la gramática española y la noruega, es cuando se dan cuenta que el español no es una lengua fácil de aprender, pese a lo que podrían haber pensado en un principio. Las diferentes conjugaciones del verbo español, con formas concordantes en persona y número, son un ejemplo básico que presenta un contraste con el noruego. De la misma manera, la existencia de tiempos o modos que en Noruego no se expresan mediante cambios en el verbo y en español sí presentan problemas para recordar las formas morfológicas y aprender cuándo usarlas que fácilmente pone a los estudiantes en una situación al borde de abandonar la experiencia de querer seguir aprendiendo la lengua española. Es bien sabido por todo

profesor de español, en cualquier nivel, que los estudiantes se enfrentan al estudio de la gramática española con prevención y algo de miedo a no ser capaces de apropiarse de sus contenidos.

- e) La gramática no es el único ámbito en que se pueden encontrar dificultades de contenido. El vocabulario es otro caso. La cantidad de sinónimos que usamos en el español para expresar un mismo concepto, con variaciones estilísticas o preferencias entre zonas geográficas, frente al vocabulario más unificado que tiene el noruego por tener un número menor de hablantes y aceptar estilísticamente la repetición del mismo término en un texto, presenta dificultades añadidas a los estudiantes. El desafío es claro al momento de escribir un texto, puesto que en el español utilizamos con frecuencia sinónimos para no referirnos con la misma palabra una y otra vez.
- f) También se puede percibir cierta falta de técnicas generales de estudio entre los estudiantes universitarios. La falta de estructura, dedicación y constancia a la hora de estudiar es algo que impide al estudiante adentrarse en la experiencia de estimular su interés en la lengua y la cultura hispanohablante. Cuando los estudiantes no dedican el tiempo debido a los estudios y priorizan otras actividades, pierden el enfoque y el interés fácilmente. Sin embargo, es crucial que los estudiantes se apropien en este momento de su formación de técnicas para aprender y desarrollar su conocimiento de forma autónoma. Es ahora cuando deben permitirse equivocarse y aprender, no durante el período laboral.
- g) Por último, también hay condicionantes más inmediatos que en el momento de escribir esta tesis –el curso académico 2020-2021– influyen marcadamente en la motivación del estudiante. La situación actual de pandemia que estamos atravesando no facilita el proceso de aprendizaje para los estudiantes, haciendo su día a día más imprevisible y complicando o haciendo imposibles las actividades de grupo que tanto favorecen la motivación por combinar enseñanza y socialización. Aislados de otros estudiantes, tienen pocas opciones para practicar en casa y la falta de vida social normal les impide preparar con sus compañeros de clase los proyectos orales a entregar.

Terminamos aquí este capítulo, para pasar en el siguiente a la presentación de la metodología que hemos adoptado para la recogida de datos en el estudio que hemos desarrollado.

3. Metodología

El presente capítulo se dedica a presentar la metodología con la que he recogido los datos que se presentan en este trabajo. Dado que mi intención en esta tesis de máster es la de medir el grado de motivación que posee un grupo de estudiantes universitarios para estudiar español en la universidad y estudiar qué aspectos concretos incrementan o disminuyen su motivación, la recogida de datos ha implicado dos encuestas anónimas distintas, separadas en el tiempo, realizadas al mismo conjunto de estudiantes dentro del mismo año académico, y con preguntas relacionadas pero en algunos casos diferentes. Comencemos presentando la información que se refiere a la recogida de datos de la primera encuesta (§3.1) y pasemos luego a los datos relacionados con la segunda encuesta (§3.2).

3.1. La primera encuesta

Con el objetivo de obtener alguna información sobre la motivación inicial de los estudiantes al emprender los estudios universitarios de español, realicé un primer cuestionario anónimo. Esta encuesta fue realizada de forma digital, con el programa de Microsoft Forms, y en ella se presentaban 21 preguntas orientadas a explorar distintos aspectos de la motivación de los alumnos. El motivo principal de realizar la encuesta digitalmente ha sido garantizar que las respuestas fueran anónimas, con el objetivo de que el estudiantes se sintieran en todo caso libres de responder las preguntas de una forma honesta. Secundariamente, debido a las restricciones a la presencialidad impuestas por la pandemia, esta forma de recogida de datos también parecía la más práctica. Considero, además, que hacer la encuesta digitalmente de forma que el estudiante pudiera responder a su conveniencia también tiene la ventaja de que esto les permitió tomarse el tiempo necesario para hacerlo, reflexionando las respuestas.

Fue la profesora de contacto quien compartió el enlace del cuestionario en Canvas para que los estudiantes lo respondieran. Esta primera encuesta fue efectuada durante el primer semestre de estudio, otoño de 2020, en un semestre que estuvo crucialmente afectado por la pandemia del Covid-19, a un grupo de estudiantes que iniciaban los estudios de español ese mismo semestre en la Universidad de Adger. Pese a que el curso 2020/2021 de español inició con aproximadamente unos 30 estudiantes, no logramos respuestas del grupo completo: en la

primera encuesta participaron 19 estudiantes. Es en base a las respuestas proporcionadas por estos estudiantes que hemos realizado la investigación referida a la primera encuesta. Sin embargo esta primera encuesta tuvo más participantes que la segunda encuesta, probablemente porque en la primera ocasión pude dar una introducción presencial a los 19 alumnos reunidos en la universidad, si bien todos los estudiantes respondieron digitalmente fuera del aula.

A continuación se presentan las preguntas específicas que se incluyeron en esta primera encuesta. Todas ellas son discutidas en detalle en la sección §4.1 del capítulo siguiente. En todos los casos, las preguntas fueron acompañadas de una serie de alternativas, y normalmente los estudiantes no tuvieron que escribir de forma libre sus respuestas. Las alternativas se discuten detalladamente en el análisis, en el próximo capítulo. Consideramos necesario proporcionar a los estudiantes alternativas como forma de ayuda para que entendieran mejor el objeto de cada pregunta, debido a que iban a responderlas sin ayuda de un profesor. En algunas de las preguntas, como se verá, han podido elegir más de una opción.

- 1)¿Cuál fue tu motivación para estudiar español y estudios latinoamericanos en la universidad?
- 2)¿En qué profesiones esperas poder utilizar el español?
- 3)¿Cómo has alcanzado el nivel de español que ahora tienes?
- 4)¿Qué nivel de español consideras que tienes para hablar?
- 5)¿Qué nivel de español tienes para comprender lo que se está diciendo?
- 6)¿Has escrito alguna vez un texto de más de una página en español?
- 7)¿Qué parte del español te parece más difícil de aprender?
- 8)¿Qué parte de la gramática del español consideras más difícil de aprender?
- 9)¿Cómo es que aprendes con mayor facilidad?
- 10)¿Cómo consideras que es tu forma de trabajar más eficaz para aprender español?
- 11)¿Cuál es tu objetivo para este semestre?
- 12)¿Cuál es tu meta al finalizar este año de estudio?
- 13)¿Qué método de enseñanza prefieres?
- 14)¿Qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje del método digital?
- 15)¿Qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje presencial?

16) En tu experiencia personal, ¿qué formas consideras efectivas para aprender nuevas palabras o expresiones en español?

17) Si lees en español, y no entiendes alguna palabra de lo que estás leyendo, ¿qué haces?

18) Si tuvieses la posibilidad de mejorar tu español eligiendo un tema que te guste, ¿cuál elegirías?

19) ¿Cómo practicas el español en tu tiempo libre?

20) ¿Con qué frecuencia practicas el español en tu tiempo libre?

21) ¿Cuántas horas dedicas a estudiar español a la semana fuera de clase?

Pese a que el objetivo de cada pregunta se expone en §4.1, es oportuno hacer algunas apreciaciones generales ahora sobre la selección de estas preguntas. Entre ellas, tenemos algunas cuestiones que tratan directamente de medir qué objetivos específicos se han fijado para emprender los estudios de español (eg., 1, 2 u 11), que nos permitirán discutir si su motivación es intrínseca o extrínseca; también hay preguntas enfocadas a determinar qué capacidades esperan adquirir y qué conocimientos les atraen más, debido a la importancia – destacada en el capítulo anterior– de que el estudiante sienta que evoluciona en sus habilidades y que su aprendizaje es significativo (eg., 5, 6, 8 o 18), junto a otras que se refieren a las formas de enseñanza que encuentran más efectivas –recordemos la importancia del papel del profesor y de los aspectos sociales, destacados también en el capítulo anterior– o de las actividades con las que prefieren adquirir esta lengua (eg., 9, 10 o 16).

3.2. La segunda encuesta

Nuestro interés por medir no solo la motivación inicial sino también cómo evoluciona esta motivación a lo largo del tiempo hizo oportuno hacer una segunda encuesta al mismo grupo de estudiantes, pero ahora durante la primavera de 2021.

Esta segunda encuesta consta de 19 preguntas. Fue respondida por 17 estudiantes, 2 menos que la primera encuesta. Pese a que el grueso de los estudiantes que contestaron ambas encuestas es el mismo, tenemos conocimiento de que un pequeño número de estudiantes ha abandonado el curso entre el primer y segundo semestre, lo cual puede explicar parcialmente esta discordancia entre los números. También pudo influir en que hubiera un número algo

menor de respuestas que la segunda encuesta no fue posible presentarla de forma presencial debido a la pandemia, que dificultó más aún la enseñanza tradicional durante este semestre, y en este caso solo se compartió el enlace en Canvas.

Esta encuesta fue, como la primera, completamente anónima, por los mismos motivos que en el caso anterior. Su anonimidad, como se verá en §4.2, ha complicado el análisis de algunas de las respuestas, ya que ha sido imposible comprobar en casos concretos la correlación de respuestas entre la primera y la segunda encuesta para los mismos estudiantes. Pese a todo, los valores numéricos nos han permitido establecer hipótesis en todos los casos, y de todas maneras consideramos que la necesidad de que esta recogida de datos fuera anónima supera con mucho las dificultades que esto puede haber presentado para el estudio.

Como en la primera encuesta, la mayor parte de las preguntas –que en este caso fueron 19– dan opciones cerradas a los estudiantes, y les ofrecen ocasionalmente la posibilidad de elegir más de una de las opciones dadas. A continuación se presentan íntegramente las preguntas que se hicieron en este caso:

- 1) Tras haber estudiado ya un semestre en la Universidad, las ganas de aprender más español ahora son [mayores o menores que antes]:
- 2) ¿Cuál es tu objetivo en cuanto a los estudios este semestre?
- 3) Ahora que has estudiado ya un semestre en la Universidad, ¿para qué cosas crees que son útiles los estudios de español que estás siguiendo?
- 4) Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para escribir textos?
- 5) Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para tener conversaciones?
- 6) Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para entender a otras personas cuando hablan español?
- 7) ¿Estás contento y satisfecho con los resultados que tuviste con los exámenes del semestre pasado?
- 8) ¿Sientes que tienes herramientas y capacidades para poder seguir avanzando en los estudios de español?

- 9) Tras un semestre en la universidad, ¿qué temas son los que te ha gustado más aprender?
- 10) Tras un semestre en la universidad, ¿qué temas son los que te ha resultado más difícil aprender?
- 11) De las distintas formas de enseñanza que se han hecho en la universidad, ¿cuáles son las que te han facilitado más aprender y aumentar tu nivel?
- 12) Cuando has tenido dificultades para entender algo, ¿dónde has conseguido ayuda?
- 13) ¿Cuántas horas a la semana has estudiado español?
- 14) Durante el semestre pasado y este, ¿con cuánta frecuencia has escrito textos en español como parte de la enseñanza?
- 15) Durante el semestre pasado y este, ¿con cuánta frecuencia has leído textos en español como parte de la enseñanza?
- 16) Durante el semestre pasado y este, ¿con cuánta frecuencia has tenido conversaciones en español como parte de la enseñanza?
- 17) La enseñanza del semestre pasado y este ha sido en parte digital por la crisis del Covid-19. ¿Crees que esto ha afectado a tus ganas de estudiar?
- 18) ¿Crees que la enseñanza digital ha hecho más difícil aprender español?
- 19) ¿Cuánto te identificas con las siguientes afirmaciones?
 - a) Me da vergüenza hablar con personas de habla hispana.
 - b) Siempre creo que otros compañeros hablan español mejor que yo.
 - c) Me pongo nervioso cuando hablo español frente a toda la clase.
 - d) Temo que otras personas (o compañeros) se rían de mí cuando hablo español.
 - e) Es normal tener errores al hablar español, estoy aprendiendo y no me importa hablar español delante de otras personas

Como puede verse, en esta segunda encuesta las preguntas se agrupan en los mismos campos que se destacaron en el capítulo anterior como aquellos que desempeña un papel más notable en la motivación dentro de la teoría: junto a preguntas que piden al estudiante evaluar directamente su motivación y sus objetivos (cf. 1, 2), tenemos un número de cuestiones que tratan de medir hasta qué punto considera el estudiante haber adquirido las herramientas y capacidades suficientes (eg., 4, 5, 6 u 8), si ha percibido el aprendizaje de estas materias como

significativo (eg., 3, 9, 10) o qué papel ha tenido la forma de enseñanza en facilitar este aprendizaje en un contexto de pandemia (eg., 11, 17 o 18), entre otras cuestiones relevantes que se detallarán en §4.2. Es necesario mencionar, sin embargo, que frente a la encuesta anterior en esta segunda encuesta, por motivos de espacio, decidimos agrupar las preguntas de acuerdo a los temas fundamentales en el estudio de la motivación. Así, la sección §4.2 no se divide en subsecciones que correspondan cada una a una pregunta, sino que las preguntas relevantes se agrupan en bloques temáticos que facilitan la comparación con los resultados presentados en §4.1 y además permiten extraer de forma más directa a partir de ellos las conclusiones generales. Esto nos permitirá obtener resultados más claros acerca de la evaluación global de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes del grupo examinado, medir la evolución de su motivación durante el primer año y proponer medidas para los aspectos más negativos, como se verá en §5.

Habiendo ya presentado las cuestiones metodológicas, pasemos ahora a exponer los resultados de nuestra investigación.

4. Análisis de resultados

En este capítulo presento y comento los resultados obtenidos en las dos encuestas sobre motivación que se hicieron al mismo grupo de estudiantes en distintos momentos del semestre durante el curso 2020-2021. Divido la discusión en dos grandes secciones. En la primera de ellas (§4.1.) muestro los resultados de la encuesta que se realizó en otoño del 2020, mientras que en la segunda (§4.2) muestro los resultados de la que tuvo lugar en primavera de 2021. Dentro de cada una de estas dos secciones divido en subsecciones, cada una de las cuales se aplica a una de las preguntas que conforman cada una de las dos encuestas.

4.1. Primera encuesta de motivación: otoño de 2020

Comencemos, pues, presentando los resultados de la primera encuesta. Cada una de las preguntas que la componen se presentan aquí en una sección propia, en el mismo orden en que aparecen en dicha encuesta.

4.1.1. Pregunta uno:

¿Cuál fue tu motivación para estudiar español y estudios latinoamericanos en la universidad?

La primera pregunta de la encuesta comienza directamente con una cuestión que invita al estudiante a seleccionar sus motivos fundamentales para haber elegido estudiar español en la universidad. Como se verá, las distintas respuestas tratan de reflejar distintos tipos de motivación intrínseca o extrínseca para los estudios de español.

Es posible que los estudiantes hayan elegido los estudios de español por una combinación de factores. Por eso, en esta pregunta los estudiantes tuvieron la posibilidad de elegir más de una respuesta. Las alternativas que se le han dado a los estudiantes son las siguientes, tratando de cubrir todos los posibles valores intrínsecos o extrínsecos que creemos inicialmente que pueden motivar al estudiante.

a) **“Tengo conocimiento del español pero no el suficiente como para utilizarlo. Desearía poder hacerlo.”** Esta respuesta indicaría una motivación intrínseca, en la que el estudiante siente curiosidad por aprender español sin pensar en motivos prácticos que sean juzgados

fuera de sus propios criterios o valores, como la empleabilidad o el prestigio social. En este sentido, debemos recordar que, si bien todo estudiante comienza los estudios en este programa con cierto nivel de español, ese nivel va a variar dependiendo de los años de estudio anteriores al curso universitario y si en estos años adquirieron una base de conocimiento de la lengua.

b) **“Quiero usar el español en mi vida profesional.”** Esta respuesta implica una motivación extrínseca, fundamentalmente utilitaria, aplicada al mundo laboral y a su empleabilidad futura. Según la profesión que deseen seguir puede que el español sea una herramienta adicional para obtener mejores resultados en un futuro trabajo, o que sea directamente el contenido central de su labor profesional, tal vez como traductor o profesor.

c) **“Viajo mucho a países de habla hispana y desearía poder hablarlo.”** Esta alternativa tiene un valor más social que profesional, pero también implica una motivación extrínseca y utilitaria que se apoya en considerar el español una herramienta para su desarrollo social o vital, concretamente que puede ser que el o la estudiante visite con frecuencia por motivos personales o bien por trabajo países donde se habla español y tenga ese deseo de poder comunicarse con personas locales. Es cierto, no obstante, que en esta opción puede haber valores intrínsecos que se relacionan con la parte afectiva: el estudiante puede estar pensando en que el dominio de este idioma le permite comunicarse mejor con un pariente, una pareja, etc.

d) **“Creo que será una forma fácil de obtener 60 puntos.”** Si el o la estudiante elige esta opción sin duda es porque tiene algunos conocimientos de la lengua y asume que será una forma fácil de obtener puntos, tal vez probar su primer año como estudiante universitario esperando no toparse con mayores desafíos. La motivación de quienes seleccionen esta respuesta es muy baja, esencialmente extrínseca por basarse solo en alcanzar un resultado positivo sin mucho esfuerzo, y se apoyaría en un medio meramente utilitario sin idea de aplicar los conocimientos en el futuro.

e) **“Soy de origen hispano y me gustaría conocer más la lengua y la cultura.”** Esta respuesta, de nuevo, es una motivación intrínseca, apoyada en los valores afectivos que también se pueden rastrear en la opción (c) pero en este caso poniéndolos en el centro. Aquí la motivación interna está basada en la curiosidad personal por su propia cultura. Puede que la madre o el padre sean de un país hispanohablante y el estudiante nacido o criado en Noruega tenga curiosidad de conocer más sobre sus orígenes.

f) **“Me gustaría vivir en un país de habla hispana.”** La motivación sería extrínseca, de nuevo, ya que espera emplear el español como una herramienta utilitaria, pero para elegir esta alternativa probablemente el/ la estudiante tiene no solo conocimiento del idioma sino también de la cultura y su gente, o bien quiera aventurarse a permanecer una temporada en algún país de habla hispana.

g) **“ Mi novio/a es hispanohablante y me gustaría comunicarme con él/ella en su idioma.”** Aquí el motivo pasa a ser centralmente emocional y no se necesitan muchas palabras para explicar el poderoso motivo del amor para aprender una lengua; la motivación podría ser tanto extrínseca, con un valor utilitario que sin embargo es menor que en otros caso, o intrínseca, relacionada con el desarrollo personal.

Veamos ahora la distribución de los resultados.

Tabla 4.1. Resultados de la primera pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Tengo conocimiento del español, pero no el suficiente como para utilizarlo	10
b) Quiero usar el español en mi vida profesional	14
c) Viajo mucho a países de habla hispana y desearía poder hablarlo	6
d) Creo que será una forma fácil de obtener 60 puntos	3
e) Soy de origen hispano y me gustaría conocer más la lengua y la cultura	0
f) Me gustaría vivir en un país de habla hispana	6

g) Mi novio/a es hispanohablante y me gustaría comunicarme con él/ ella en su idioma	0
--	---

Como se puede ver en esta tabla, con gran diferencia la alternativa que más fue seleccionada por los 19 estudiantes fue la segunda, con 14 estudiantes, indicando que el motivo principal de haber elegido estudiar español es utilizarlo en la vida profesional, lo cual es una motivación utilitaria, extrínseca, que se relaciona con el mundo laboral y con la empleabilidad.

La segunda opción más elegida denota una motivación intrínseca: 10 estudiantes señalan como motivación el conocimiento de la lengua y el deseo de mejorar su nivel en ella para poder utilizarla. Es necesariamente cierto, dado el número total de estudiantes, que varios hayan marcado tanto esta opción como la de la empleabilidad profesional. Consideramos que esto nos indica que, para muchos estudiantes, el interés por el español es una motivación intrínseca tanto como extrínseca, lo cual refuerza su interés por la lengua más allá de lo utilitario y puede contribuir positivamente a la motivación general.

En tercer lugar los estudiantes seleccionaron las alternativas marcadas como tercera y sexta, con 6 estudiantes cada una, que manifiestan su deseo de poder utilizar la lengua en sus viajes a países de habla hispana al igual que vivir en alguno de estos países. Este grupo de estudiantes probablemente tengan también interés por la cultura hispana, y se sienten atraídos de forma notable por el mundo hispanohablante desde un punto de vista social, tal vez también político o histórico.

Finalmente, la cuarta alternativa, que muestra un grado de motivación mucho menor, basado en lo extrínseco de forma pura, fue seleccionada por solo 3 estudiantes que consideran que es una forma fácil de obtener 60 puntos estudiantiles.

Estos resultados muestran, globalmente, que la motivación principal que mueve a los estudiantes a aprender español es utilitaria y práctica, ya que desean utilizarlo en forma constante y en su vida profesional, y por lo tanto deberán aprender a hablarlo de forma correcta. De entre esta clase de motivación, podemos especular que la docencia del español sea una de las salidas profesionales principales que tienen los estudiantes en mente. En caso de que el objetivo sea ser profesor deberán profundizar para poder enseñarlo. No obstante, la

motivación intrínseca de mejorar su conocimiento también destaca en algo más de la mitad de los estudiantes. Esto nos muestra, inicialmente, que muchos estudiantes comienzan los estudios de español con motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas.

4.1.2 Pregunta dos: *¿En qué profesiones esperas poder utilizar el español?*

La siguiente pregunta que hemos decidido incluir en este análisis se concentra específicamente en el interés profesional que puede tener el estudiante para estudiar español, anticipando un resultado que se consideraba probable para la pregunta anterior, a saber, que la motivación profesional es la más fuerte que tenemos entre los resultados que se refieren al objetivo general que tienen los estudiantes a la hora de elegir el español para sus estudios.

También en esta pregunta los estudiantes tuvieron la opción de marcar más de una respuesta, puesto que muchos de los estudiantes están en una iniciación de la vida universitaria en la que tal vez estén probando a ver qué dirección tomar en cuanto a una carrera universitaria. Por ese motivo, es posible que estén aún considerando distintos objetivos profesionales sin haberse decantado totalmente por uno de ellos.

Las alternativas dadas a los estudiantes son las siguientes, junto a un comentario de qué clase de contenidos probablemente privilegiaría cada una de esas salidas profesionales dentro del cuestionario:

- a) **Profesor de español;** el objetivo que tiene el estudiante para aprender español podría favorecer que el estudiante se concentrara en los contenidos más básicos de gramática y léxico que se imparten en los niveles iniciales de la educación secundaria y primaria, unidos a un interés por la didáctica, como sus objetivos principales.
- b) **Traductor;** en esta opción el estudiante puede estar motivado para aprender los contenidos de forma más global, no restringidos a los objetivos iniciales de un curso de secundaria. Es muy probable que esta elección profesional se combine con un interés por la cultura, ya que un conocimiento general de la cultura de la lengua de la que procede el texto suele ser necesario para las traducciones de.
- c) **Periodista;** esta opción, al igual que la anterior, implica un interés por la cultura, pero en este caso el interés por la sociedad, historia y cultura hispana toma preferencia por

los contenidos más contemporáneos, y no necesariamente se tiene un interés explícito por los conocimientos gramaticales de estudio de la lengua.

- d) **En una empresa de ventas;** esta opción utilizaría el español como lengua puramente vehicular de comunicación para establecer y mantener contacto con clientes y otros miembros de la empresa, y por tanto se focalizaría en el español como forma de comunicación tanto escrita como oral, dejando en un lugar más secundario los contenidos gramaticales.
- e) **En ninguna;** esta opción esta para aquellos estudiantes que no tienen como motivación emplear el español en la vida laboral, sino que quieren conocer mejor la lengua o la cultura por motivos distintos. Ya hemos visto en la pregunta anterior que este grupo existe, si bien es minoritario en comparación con quienes buscan una salida profesional.

Veamos ahora los resultados que se obtuvieron en esta segunda pregunta.

Tabla 4.2. Resultados de la segunda pregunta.

Opciones	Número de participantes
a) Profesor de español	14
b) Traductor	12
c) Periodista	5
d) En una empresa de ventas	7
e) Ninguna	1

Dado que son 19 los estudiantes que han participado en esta encuesta, esto quiere decir que muchos de ellos han marcado más de una opción, confirmando que el estudiante que está en este nivel se plantea distintos objetivos profesionales. De media, cada estudiante ha marcado dos opciones, dado que el total de participantes son 39 y eliminando al que marcó “ninguna”, serían 38, exactamente el doble de participantes.

De cualquier manera el mayor número de participantes marcó la opción de “*profesor de español*” (14 estudiantes), lo cual muestra que los estudiantes que se acercan al español con objetivos profesionales ven una salida realista en la docencia en los niveles iniciales de aprendizaje. A esta opción, a poca distancia, le sigue la segunda alternativa de “*traductor*” (12 estudiantes).

A diferencia de estas dos opciones, que están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua, y sus contenidos gramaticales, tenemos a una distancia considerable las alternativas en las que el español es o bien una lengua vehicular o bien se espera que el estudiante tenga un interés más marcado por la cultura contemporánea, como “*periodista*” (elegida por 5 estudiantes) y los que desean utilizar el español “*en una empresa de ventas*” (7 estudiantes). Por último un único estudiante que ha elegido la opción “*ninguna*” podemos pensar que existe alguna razón personal que lo/la motiva para estudiar español.

En general podemos concluir que los estudiantes ven el español como el contenido que desean enseñar ellos mismos. Es frecuente, como se ve en los resultados, que los estudiantes de esta carrera deseen ser profesores de la lengua en niveles no universitarios, lo cual puede tener consecuencias para el diseño de los currículos que pueden proporcionarles mayor motivación. En este sentido, parece que los contenidos más básicos, que son los que se imparten en los niveles en los que los estudiantes desean enseñar, deberían ser reforzados en términos generales, y tras estos habría una necesidad de reforzar los contenidos culturales y de comparación entre el noruego y el español que permiten dotar al traductor de herramientas en su trabajo.

4.1.3 Pregunta tres: *¿Cómo has alcanzado el nivel de español que ahora tienes?*

La intención de esta pregunta es tratar de deducir a partir de la respuesta de los estudiantes cuál es la forma más intuitiva y habitual que hasta el momento han empleado para adquirir los conocimientos de español con los que comienzan el programa. Su intención es, por lo tanto, la de conocer el método utilizado por el estudiante para obtener el nivel actual de la lengua. Dado que los vehículos de aprendizaje pueden variar en el transcurso de los años, no fue un requisito de esta pregunta el de marcar una sola respuesta. En el mismo sentido, tampoco

debemos descartar que el estudiante pueda provenir de una familia bicultural, siendo uno de los progenitores de origen hispano, lo cual haga que para ellos el español tenga un estatus intermedio entre la lengua materna y una lengua que solo hablan de forma imperfecta, pero con la que están familiarizados. Esto, en la medida en que puede contribuir a que tengan un nivel mayor de español y lo puedan conectar con su vida cotidiana, puede tener un papel central dentro de su motivación.

Obtener la respuesta a esta pregunta nos va a dar también una idea de cuan comprometido con el español ha estado el estudiante para llegar al nivel universitario. No debemos confundir, sin embargo, el termino 'compromiso' con 'dedicación'. Es un hecho que el nivel de español en los estudiantes varía según la dedicación y esfuerzo que han puesto para aprenderlo y esto condiciona su conocimiento una vez iniciados los estudios, dependiendo de cuántas horas y cuánta energía hayan puesto en aprenderlo. Sin embargo el ejercer un compromiso para aprender la lengua puede nacer de la necesidad de comunicarse o bien de elegir el estudio del español en el colegio, por lo que más bien determina el estadio previo a comenzar los estudios; no obstante, en todo caso daré a conocer estas variantes dentro del cuestionario.

A continuación presentamos las alternativas de las respuestas dadas a los estudiantes para responder a esta pregunta:

a) En la escuela.

Como es bien sabido, a partir de la octava clase es cuando los estudiantes deben elegir un idioma extranjero que estudiar dentro del sistema noruego. El español esta considerado en este sentido como un idioma popular y hasta divertido; puede que esto sea así por la entonación, casi musical al oído noruego, por el aspecto cultural, por ser una lengua que es percibida mediante estereotipos culturales como muy expresiva y sobre todo por ser la lengua oficial de tantos países donde los noruegos van de vacaciones. Sin duda resulta atractivo elegir este idioma para los jovenes de tan temprana edad como los que son objeto de estudio en este trabajo, que tienen habitualmente entre sus prioridades divertirse y hacer amigos.

b) Con programas de aprendizaje digital (por ejemplo *Duolingo*).

Hoy en día existe una gran variedad de programas digitales para aprender idiomas, muchos de ellos gratuitos y con acceso desde el teléfono móvil. Resulta una oferta

muy atractiva y accesible como introducción a una nueva lengua, ya sea por curiosidad, como apoyo escolar, para practicar o simplemente pasar el tiempo de forma edificante, si bien el tipo de aprendizaje que ofrecen es poco sistemático y no practica las competencias orales de forma suficiente. Estas aplicaciones tienen el estímulo de alcanzar nuevos niveles y obtener estrellas con cada progreso, no sabemos bien si por el deseo de seguir “jugando” o por el deseo de aprender más, aunque su efecto probablemente sea que se termina aprendiendo cada vez más.

c) He vivido en un país hispanohablante.

Puede que esta sea la forma más estimulante de aprender una lengua para muchos de los participantes, porque los que eligen esta opción tuvieron la oportunidad de empaparse de la lengua española usando todos los sentidos en forma constante, y además han tenido contacto directo con su cultura. La necesidad de comunicarse es probablemente uno de los mayores estímulos para aprender una lengua extranjera. Es por eso que estos estudiantes probablemente posean mayor fluidez para comprender y hablar el español, por lo que deberán concentrarse en aprender la parte técnica de la lengua, además de aumentar su vocabulario y mejorar su nivel lingüístico.

d) Es una lengua que hablo en casa desde hace tiempo.

A diferencia de los estudiantes que marcaron la alternativa c), estos estudiantes han aprendido español de oído, dentro del seno familiar. Si uno o dos de los padres le han hablado español a lo largo de su vida, es muy probable que el joven tenga un vocabulario coloquial desarrollado y el español sea su segunda lengua al menos desde el punto de vista oral, si bien su competencia escrita puede no haberse desarrollado en esta lengua. De la misma manera que los estudiantes que marcaron la respuesta c), estos deberán trabajar para aumentar su vocabulario académico, mejorar su escritura y aprender la parte técnica de la lengua. Por otra parte estos estudiantes tienen mayor comprensión de los aspectos culturales y tradicionales de la cultura hispana.

Veamos ahora cómo se distribuyeron las respuestas entre estas opciones.

Tabla 4.3. Resultados de la tercera pregunta

Opciones	Número de participantes
a) En la escuela	14
b) Con programas de aprendizaje digital (por ejemplo Duolingo)	8
c) He vivido en un país hispanohablante	7
d) Es una lengua que hablo en casa desde hace tiempo	0

En esta pregunta vemos que la mayor parte de los estudiantes, con casi la mitad de sus respuestas totales, han tenido español en la escuela. Vemos, pues, que la educación preuniversitaria es el principal vehículo para proporcionar conocimientos de español a los estudiantes que vienen a la universidad para estudiar este programa. Esto nos sugiere varios aspectos:

a) su conocimiento de gramática y vocabulario ya han sido activados formalmente, pues han estudiado la lengua dentro del aula

b) su motivación inicial puede depender en muchos casos del nivel de los cursos que siguiera en la secundaria, y de la naturaleza de los profesores implicados en su enseñanza

c) su motivación puede tener un valor de continuar estudios que ya ha iniciado y profundizar en ellos.

Las quince respuestas restantes de los estudiantes están repartidas entre la utilización de programas de aprendizaje digital o haber vivido en un país hispanohablante. El primer caso contiene no solamente un pequeño número de estudiantes que han aprendido español en la escuela y que han utilizado programas de aprendizaje, sino también algunos estudiantes que solo han marcado esta opción de forma exclusiva. Esperamos que esos estudiantes estén más orientados a una visión más lúdica de cómo aprender una lengua extranjera, pero pueden tener carencias de nivel. También, en la tercera opción, tenemos estudiantes que han vivido en algún país hispanohablante, y pese a que su número es menor que otras categorías, podemos pensar que esta también es una motivación central para continuar aprendiendo español, el

conocimiento de primera mano, integrado en sus propias experiencias, de la cultura y de las gentes de cierta región donde se habla español. De nuevo, algunos estudiantes han combinado el aprendizaje en la escuela con esta otra opción.

Pese a que cabría pensar que quien ha combinado aprendizaje en la escuela con una estancia en un país hispanohablante tienen un nivel mayor de español, creemos que estos resultados no definen necesariamente el nivel de español de los estudiantes, puesto que no indican ni el grado que obtuvo en la asignatura ni si la estancia les permitió hablar la lengua o en su día a día seguían interactuando con otros noruegos.

Finalmente, no hay estudiantes que hayan marcado la última opción, y por lo tanto para los cuales el español pueda ser lengua materna.

4.1.4. Pregunta cuatro: *¿Qué nivel de español consideras que tienes para hablar?*

En este caso la pregunta invita al estudiante a evaluarse a sí mismo en el uso del español en forma oral, pudiendo elegir una sola respuesta entre cuatro. Debemos tener muy claro que en esta pregunta estamos pidiéndole al estudiante que se evalúa a sí mismo, y lo que nos interesa es cómo percibe su capacidad. Esta información es relevante sobre la suposición razonable de que la motivación inicial del estudiante puede estar condicionada con cómo percibe sus propios conocimientos para ver si está o no está capacitado para las tareas que tiene ante sí.

De igual manera, el resultado de una autoevaluación puede significar para el estudiante reflexionar sobre la posibilidad de imponerse metas a alcanzar al finalizar en curso y por ende motivar al estudiante a mejorar su nivel de la lengua. Al mismo tiempo esta pregunta puede ayudar al estudiante a darse cuenta de que su nivel de comprensión varía con respecto a su nivel comunicación oral del español, lo cual puede tener el efecto de motivarle al definir mejor esas metas.

Las respuestas a seleccionar por los estudiantes se clasifican de mejor a peor de la siguiente manera. Como puede verse, para facilitar al estudiante información sobre qué se considera cada uno de los niveles, se han incluido algunas explicaciones:

- a) **Muy bueno (hablo con fluidez).** La opción asocia el nivel con una manifestación externa que el propio estudiante sabe con claridad si se aplica a él, la capacidad de emplear el español oralmente sin dificultades y con suficiente corrección.
- b) **Bueno (hablo con algunos errores, pero me hago a entender).** Este nivel algo menor implica que el estudiante sabe que puede comunicarse, pero es consciente de que comete errores –probablemente, los errores en la conjugación de verbos sea algo que sea lo bastante visible para el estudiante como para permitirle decidir si este es su nivel–.
- c) **Regular.** Por negación de las opciones anteriores, el estudiante entenderá que se encuentra aquí si no se ve capacitado para emplear el lenguaje como forma oral de comunicación; tal vez perciba una falta de vocabulario y numerosos errores en la conjugación.
- d) **Malo.** Como es lógico, en esta pregunta los estudiantes solo podían seleccionar una respuesta. Aquí tenemos las respuestas de los estudiantes, agrupadas en una tabla.

Tabla 4.4. Resultados de la cuarta pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Muy bueno (hablo con fluidez)	1
b) Bueno (hablo con algunos errores pero me hago entender)	12
c) Regular	4
d) Malo	2

Podemos apreciar que la mayoría de los estudiantes (12) de los 19 que respondieron consideran tener un *buen* nivel de español oral y solo un estudiante dice hablarlo *muy bien*. Esto en principio nos da la idea de que la motivación del estudiante no se verá afectada por el miedo a no tener suficiente nivel para poder profundizar en el estudio de la lengua o desconfianza sobre su propia capacidad. Sin embargo no podemos saber con seguridad a qué atribuyen el nivel de español que dicen tener, es decir, si pueden estar pensando en que tienen

una facilidad especial para la lengua, o en que han empleado suficiente esfuerzo de forma efectiva para llegar a ese nivel, lo cual puede de nuevo intervenir en si su motivación se traducirá en una mayor aplicación en el estudio o no.

Aunque no son la mayoría, también hay estudiantes que muestran menos confianza en sus conocimientos actuales. Hay 4 estudiantes que dicen tener un nivel de español *regular* y 2 un nivel *malo*. De nuevo, podemos esperar que estos estudiantes se enfrenten al estudio de una forma algo más negativa, pero esta inseguridad en su nivel actual podría aprovecharse en la motivación, haciendo ver al estudiante que puede llegar a alcanzar un buen nivel mediante la práctica y el estudio.

Si comparamos estas respuestas con las de la pregunta número 3, podemos decir que los métodos de enseñanza que fueron utilizados por los estudiantes han dado buenos resultados en el proceso de aprendizaje de la lengua española, o al menos que ellos perciben que han dado buenos resultados en términos generales.

No debemos dejar de mencionar para esta pregunta que, por la forma en que se enuncia, se concentra en la habilidad oral. Sin embargo, puede haber alumnos que posean un mayor conocimiento de la lengua española escrita, pero que se sientan limitados al expresarla oralmente por temor a equivocarse y ser objeto de burla por parte de otros estudiantes, algo que no podemos deducir directamente a partir de las respuestas obtenidas pero que podría estar desempeñando también un papel.

4.1.5 Pregunta cinco

¿Qué nivel de español tienes para comprender lo que se está diciendo?

En esta pregunta, una vez más invitamos al estudiante a examinarse a sí mismo y evaluar que tanto puede comprender de lo que se habla en español. El enfoque no está en categorizar el nivel de la lengua del estudiante, sino en conocer como actúa su motivación ante el progreso que ha adquirido en la comprensión del español oral. Por lo general durante el proceso de aprender una lengua, la comprensión es mayor a la capacidad de hablarla. Por lo que veremos en las respuestas una ligera mejoría en el nivel de comprensión de algunos estudiantes. Pero esto lo veremos al momento de reflexionar sobre las respuestas elegidas por los estudiantes, que así como en la pregunta anterior, han tenido la opción de marcar una sola:

- a) **Muy bueno;** Los estudiantes que optaron por esta respuesta se sienten seguros de comprender la lengua española. Ante esto el estudiante posee una gran ventaja en lo que significa aprender la lengua y esto puede servir de motivación para terminar el proceso de aprendizaje con buenos resultados si así lo desea.
- b) **Bueno;** Considerar que uno tiene un nivel bueno de comprensión en una lengua puede significar inseguridad del estudiante en sí mismo y sin saber reconocer algunas palabras nuevas. Aún así pudiendo comprender el contexto de un texto o de una conversación.
- c) **Regular;** Los estudiantes que eligieron esta respuesta poseen mayores obstáculos para comprender la lengua española, no solo por falta de vocabulario, pero también les resulta difícil reconocer las conjugaciones.
- d) **Malo;** Fue solo un estudiante el que considera que tiene un nivel malo de lengua española, contra 2 que marcaron en la pregunta anterior.

Tabla 4.5

Opciones	Número de participantes
a) Muy bueno	4
b) Bueno	11
c) Regular	3
d) Malo	1

En comparación con la pregunta 3 podemos ver que los estudiantes consideran que tienen mejor comprensión de la lengua española que en la destreza para hablarla. La mayor parte prefirió asegurarse eligiendo la opción *bueno*, y solo uno se auto evaluó reconociendo tener un nivel *malo*.

4.1.6 Pregunta seis: *¿Has escrito alguna vez un texto de más una página en español?*

Frente a las preguntas anteriores, el objetivo de esta pregunta sí es el de tener una idea del nivel real del estudiante, concretamente en tener datos sobre la destreza del estudiante para expresarse en forma escrita, más allá de su propia percepción de su nivel. Para conseguir este

objetivo, hemos evitado preguntar al estudiante directamente por el nivel, y hemos decidido hacer una pregunta indirecta cuya respuesta nos permite deducir qué práctica tiene al producir textos escritos.

Si bien en la humanidad antes del modo de expresión escrita existió la forma oral, que siempre se considera más básica, real y relevante que la escrita en los estudios lingüísticos, ya que todos siendo infantes primero aprendemos a hablar y después a escribir y existen lenguas vivas que carecen de codificación escrita, podemos decir que la escritura es un buen reflejo de las capacidades del habla oral también, en tanto que implica la codificación de estas, por lo que creemos que la respuesta a esta pregunta puede representar verazmente el nivel del estudiante.

Nótese que además nos estamos concentrando en la producción y no en la recepción. En el caso del español, los noruegos no parecen tener mayor dificultad para leerlo, a excepción de las veces que se encuentran con una *h* al principio de una palabra, la *qu-*, las secuencias con *gue* o *gui*, la *ch*, y naturalmente el uso de los acentos. Tal vez el mayor desafío sea a la hora de tener que escribir, sobre todo por la falta de costumbre de escribir frases largas donde se deban emplear distintos tiempos, y un abanico mayor de vocabulario. Por estas y por otras razones escribir requiere un mayor conocimiento de la lengua y de las reglas gramaticales de la misma. Por lo tanto los estudiantes que hayan ejercitado con más frecuencia la escritura en español, especialmente en textos largos, puede suponerse en principio que también tendrán mayor fluidez a la hora de hablarlo.

Veamos las opciones de respuesta que se dieron a los estudiantes.

- a) **Nunca;** Los que nunca han escrito un texto de una página en español y están en la universidad casi con completa seguridad tendrán un nivel menor y verán que necesitan con urgencia ponerse a trabajar. Puede que estos estudiantes estén más motivados en hablar y comprender el español, y aún no encuentren un estímulo para iniciarse escribiendo, pero en principio habrá que contar con que el nivel que tienen puede suponerles dificultades extra con respecto a sus compañeros que les lleve a perder motivación si el profesor no pone atención particular en ellos.
- b) **Muy pocas veces;** Las pocas veces que habrán escrito un texto estos estudiantes seguramente ha sido por exigencia escolar. Es de esperar que su nivel no sea alto y que la dificultad que ya experimentan para hablar se sume a la dificultad para escribir,

puesto que es normal que no encuentren palabras o conectores para unir las ideas que quieren expresar si no están acostumbrados a emplear la lengua en textos. Como en el caso anterior, puede ser necesario mostrarles más apoyo educativo para evitar que el nivel les haga perder la motivación.

- c) **Algunas veces;** Estos estudiantes están en el proceso de expresarse en forma escrita, enriqueciendo el vocabulario y acostumbrándose a utilizar los conectores del discurso; podemos suponer que esto en principio debería favorecer su motivación, y que la práctica de haber escrito este tipo de textos se refleje en una mayor capacidad de práctica que les permita avanzar con herramientas propias, incrementando así su motivación.
- d) **Con frecuencia;** Los que escriben con frecuencia poseen un mayor dominio de la lengua, tanto en la forma oral como escrita, y podemos suponerle que este nivel más alto les ayude en su motivación, aunque no podemos descartar que sientan que no están aprendiendo a la misma velocidad que los demás porque parten de un nivel más alto.

La siguiente tabla muestra las respuestas de los estudiantes.

Tabla 4.6. Respuestas a la pregunta 6

Opciones	Número de participantes
a) Nunca	2
b) Muy pocas veces	5
c) Algunas veces	9
d) Con frecuencia	3

Casi la mitad de los estudiantes respondieron que *algunas veces* han escrito un texto de más de una página en español, que es claramente la respuesta predominante. Es fácil suponer que lo han hecho porque alguna disciplina escolar les ha exigido hacerlo, y por tanto estaríamos ante estudiantes a los que se les ha dado alguna herramienta de escritura que podemos emplear en el futuro para que desarrollen su capacidad, vean una progresión real y de esta

manera se sientan más inclinados a continuar con el estudio. Con todo, no podemos olvidar que hay siete estudiantes con poca o ninguna experiencia en escribir textos, y a ellos habría que dirigir actividades especiales para que estas carencias de partida no afecten negativamente a su motivación.

Es cierto también que no es necesariamente la escritura en sí lo que impulsa la motivación de los estudiantes a aprender una lengua extranjera, sino más bien el deseo de poder hablarla, por lo que podemos plantearnos si la motivación se puede incrementar específicamente con actividades dirigidas a esta capacidad. No obstante, para poder utilizar el español como una herramienta profesional –y recordemos que la mayoría de los estudiantes han elegido español por este motivo– es indispensable poder expresarla en forma escrita también, por lo que creemos que un énfasis en esta clase de tareas puede ayudar también a fomentar la motivación por adaptarse bien a los objetivos profesionales del estudiante.

4.1.7 Pregunta siete: *¿Qué parte del español te parece más difícil de aprender?*

En esta pregunta de la encuesta, estamos todavía hablando del nivel, pero ahora volvemos a pedir una autoevaluación en la que el estudiante identifica las dificultades que tiene en distintas áreas. Dependiendo de las respuestas elegidas por los estudiantes, esto nos dará una idea del tema que más los motiva para aprender por dos vías: qué temas le parecen más complejos, y por tanto estaría bien reforzarlos, y qué temas son los que en general pueden parecerle más áridos y por tanto deben presentarse de una forma más cuidadosa para simplificarlos o facilitar su aprendizaje.

En cierto sentido, el tema que les resulte más difícil de aprender será lo que posiblemente hará perder el interés del estudiante con mayor facilidad debido a la dificultad misma de poder comprender. Por lo tanto el desafío lo tiene el profesor, que debe conseguir una forma que motive al estudiante a profundizar más en la materia, venciendo las barreras que limitan el proceso de aprendizaje, para conseguir que el hecho de que el estudiante piense que entiende peor un tema le motive a profundizar en él y no a abandonarlo.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir más de una respuesta; a continuación vemos las opciones dadas:

- a) **El vocabulario;** Los que eligieron esta respuesta puede que tengan problemas para memorizar las palabras junto con su significado o tal vez sería de su preferencia

aprender las palabras en algún contexto, lo cual es totalmente válido y probablemente más estimulante para el alumno. Se podrían pensar actividades de lectura dirigidas para ayudar a reforzar esta parte.

- b) La gramática;** La gramática resulta para muchos tediosa con las interminables reglas gramaticales, sumadas a las infaltables excepciones que existen dentro de la misma. Sin embargo conocer los argumentos que sostienen a estas reglas de la gramática española pueden hacer de esta materia algo más interesante, y podría pensarse en reducir la terminología y concentrarse en los aspectos de la gramática que resultan más útiles para entender diferencias de significado que sirvan en la comunicación.
- c) La cultura;** El tema de la cultura es más dinámico, puede desarrollarse oralmente o mediante medios audiovisuales y por ello suele capturar la atención del estudiante con más facilidad. También puede ser motivo de reflexión el comparar la cultura del propio estudiante con la hispana.
- d) La historia;** Así como la cultura, la historia requiere ser comprendida y contada. El estudiante puede sentirse fascinado por la historia de las antiguas civilizaciones, proporcionándole una gran oportunidad de aprender palabras nuevas en un contexto interesante y divertido. Por el contrario, el estudiante puede sentirse completamente indiferente a estos aspectos, o incluso cuando tiene cierto interés en ellos, si no domina un vocabulario variado, puede resultarle difícil comprender de qué se está hablando.
- e) La política;** El lenguaje en el contexto político es una de las variantes que puede dificultar el aprendizaje del español. Puede poseer un vocabulario con palabras que no utilizamos a diario, incluyendo situaciones totalmente ajenas a las que los estudiantes conocen de la política de su propio país. Por otro lado, la discusión sobre política puede hacer que el estudiante vea discusiones actuales, a través de textos periodísticos, o debates orales, que le motiven a ver que el español es una lengua viva que puede utilizarse diariamente.

La literatura; Las dificultades que encuentren los estudiantes en la literatura no son tan distintas de las que puedan encontrar en la cultura o la historia. El trasfondo de la literatura hispana es justamente la parte social y política de cada país, y por lo tanto el vocabulario utilizado es similar. Lo que sí puede dificultar la comprensión de los textos es el contexto cultural o las elecciones de vocabulario –ya que existen jergas, modismos o voces específicas

dentro y fuera de una misma región geográfica, junto al vocabulario o gramática menos habitual de los textos que se preocupan por el estilo—,. También hay una extensa variante de expresiones, no necesariamente conocidas entre cada país de habla hispana.

Estas son las respuestas a esta pregunta:

Tabla 4.7. Respuestas a la pregunta 7

Opciones	Número de participantes
a) El vocabulario	6
b) La gramática	14
c) La cultura	1
d) La historia	5
e) La política	10
f) La literatura	10

En los resultados vemos que los estudiantes encuentran, con una enorme claridad, mayor dificultad en aprender la gramática del español, posiblemente por las cuestiones terminológicas, la aridez de algunas de las explicaciones y quizás incluso la dificultad de emplear medios más audiovisuales para estas explicaciones. En segundo lugar está la política y la literatura, que si bien no son materias con un contenido tan técnico como posee la gramática, tiene su grado de dificultad si el estudiante carece de mayor destreza en dominio de la lengua o puede verse influida por las diferencias culturales.

La historia y el vocabulario fueron consideradas por los alumnos como disciplinas de menos dificultad para aprender, y por último tenemos la cultura, elegida por un solo alumno como un tema difícil. El aprendizaje del vocabulario no requiere más que memorizar las palabras con su significado, y tal vez por esto los estudiantes no lo encuentran particularmente complejo, ya que saben bien de qué manera pueden ampliar su vocabulario. Podemos pensar también que la historia y la cultura, al estar contadas en un lenguaje más coloquial y menos técnico, resulta más fácil comprender, y puede estudiarse mediante medios audiovisuales. También

podemos pensar que, fuera de los estudios de español, observando la cultura popular el estudiante pueda tener ya una cierta idea general de los grandes rasgos de la historia y la cultura hispanas y, aunque el estudiante no sepa el significado de todas las palabras, puede comprender el contexto de lo que se explica.

4.1.8 Pregunta ocho

¿Qué parte de la gramática del español consideras más difícil de aprender?

En esta ocasión a los estudiantes se les dio la posibilidad de elegir más de una respuesta debido a que las dificultades que presenten al momento de aprender la gramática pueden ser varias. Los desafíos que encuentren serán basados presumiblemente en relación a su lengua materna, es decir a las diferencias dentro de la gramática, y sobre todo los casos en que el español tiene propiedades de las que carece el noruego, o donde la propiedad funciona de forma muy distinta.

En el caso particular de la lengua noruega, en donde la gramática hace menos distinciones morfológicas dentro del verbo y su conjugación, la gramática española sea tal vez el mayor desafío para estos estudiantes, y por tanto aquello que más puede influir en su motivación a la hora de aprender.

A continuación tenemos las opciones presentadas a los estudiantes como posibles dificultades gramaticales en el proceso de aprendizaje; los estudiantes podían elegir más de una opción:

- a) **La conjugación de los verbos;** Las 6 diferentes personas que existen en cada tiempo de un verbo en español puede ser una razón suficiente para perder la motivación de seguir con el aprendizaje del español. Por eso resulta tan importante el ejercicio continuo de la práctica oral y escrita en esta disciplina.
- b) **La pronunciación;** En general las dificultades que presentan en la pronunciación no son mayores ni especialmente graves, dado que –frente al inglés o al francés– la ortografía del español tiene una correspondencia más directa entre letras y sonidos. Para esto la lectura y el hablar español es un excelente ejercicio, habituándose a los acentos y a los sonidos que varían de su lengua materna.
- c) **El subjuntivo;** Bien sabemos que el idioma noruego en escasas ocasiones se utiliza el modo subjuntivo, entendido como una forma compuesta del verbo *å ha*, que en todo

caso emplea una flexión de pasado y no establece distinciones modales específicas en la conjugación del verbo que puedan ayudar al estudiante a adquirir esa información gramatical. Es por esto que necesitamos explicar los conceptos del uso del subjuntivo en la lengua española.

- d) **La diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto;** De la misma manera, el español hace distinciones entre las formas de pasado que el noruego no puede realizar, como es la que centralmente distingue *cantaba* de *cantó*.
- e) **La diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto;** Al menos en la variedad europea del español, que es la que suele reflejarse en los libros de texto, la distribución de la forma *he cantado* no es idéntica a la forma equivalente en noruego, por ejemplo por la imposibilidad de emplear la segunda para hablar de acciones concluidas dentro del mismo día (cf. español *Hoy he desayunado café*).
- f) **Las preposiciones;** Como en cualquier lengua extranjera, las preposiciones significan un desafío para el estudiante a la hora de aprender un idioma, debido a su carácter más funcional y más difícil de asociar a interpretaciones traducibles literalmente en el diccionario. Por lo tanto el uso de la lengua es fundamental para el uso correcto de las preposiciones.
- g) **El sintagma nominal;** Esta opción recoge propiedades como la posición de los adjetivos, la posición y elección de los determinativos, o los sintagmas preposicionales que pueden funcionar como complementos del nombre.
- h) **El análisis sintáctico;** Si bien las demás opciones hablaban de propiedades prácticas que el estudiante necesita para hablar y escribir español, esta propiedad se refiere más bien al análisis teórico de la gramática, es decir, a entender las nociones de sujeto, predicado, atributo, verbo copulativo, etc.

Las respuestas elegidas por los estudiantes son las siguientes:

Tabla 4.8. Respuestas de la octava pregunta.

Opciones	Número de participantes
a) La conjugación de los verbos	12
b) La pronunciación	5
c) El subjuntivo	12
d) La diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto	9
e) La diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto	8
f) Las preposiciones	12
g) El sintagma nominal	8
h) El análisis sintáctico	9

En las opciones elegidas por los estudiantes se ve claramente la dificultad que presentan en todas las áreas gramaticales de la lengua española, con una gran igualdad entre las respuestas. Salvo la pronunciación, el resto de áreas ha sido elegida al menos por 8 estudiantes. Sin embargo se destacan por su consideración como difíciles *la conjugación de los verbos, el subjuntivo y las preposiciones*, elegidas por la misma cantidad de estudiantes (12) como lo más difícil de aprender. Le siguen *la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto* junto con *el análisis sintáctico*, cada una seleccionadas por 9 estudiantes. Fueron 8 los estudiantes que consideran difícil aprender *la diferencia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto y el sintagma nominal*. El menor grado de dificultad lo tienen en *la pronunciación* tan solo 5 estudiantes, tal vez reflejando el hecho de que la correlación entre sonido y letra en la ortografía española es más directa.

Resulta significativo en este sentido que dos de los temas que se destacan por las respuestas son propiedades que el español tiene pero el noruego no: la conjugación del verbo y el subjuntivo. El tercer tema que podría pensarse que se destacaría es la diferencia entre imperfecto y perfecto simple, que sin embargo solo tiene 9 respuestas; tal vez en este caso la atención que se da a este tema en los niveles iniciales hace que algunos estudiantes se sientan más seguros con él.

4.1.9. Pregunta novena: *¿Cómo es que aprendes con mayor facilidad?*

Con esta pregunta la intención es que el estudiante reflexione acerca de cuál es el hábito de estudio más efectivo para su aprendizaje del español. Recordemos que estamos preguntando al estudiante en el primer semestre de sus estudios de español, por lo que probablemente la experiencia de la que hablen sea referida a sus estudios en la educación secundaria más que a las actividades que desarrollan durante la universidad –un tema sobre el que sí serán preguntados en la segunda encuesta–. La idea de esta pregunta es que la reflexión haga que el estudiante pueda aplicar lo que ha aprendido con rapidez y al mismo tiempo aumentar su motivación para continuar el proceso de aprendizaje de la lengua española, al ver que se apropia de los contenidos por sí mismo.

Nuevamente cada estudiante tuvo la posibilidad de elegir más de una respuesta, ya que puede darse que reconozca más de un hábito de estudio como efectivo para retener o aprender con mayor facilidad.

Veamos cuales fueron las opciones que se les dio a los estudiantes:

- a) **Escribiendo.** Los estudiantes que consideran que escribiendo aprenden con mayor facilidad están diciendo que al producir textos pueden aplicar los contenidos por vía escrita. Probablemente, sienten que de esta manera no solo aprenden nuevas palabras, sino que también obtienen una mejor ortografía, pueden emplear las palabras en su contexto, emplear estructuras gramaticales con cierta reflexión sobre cuál cabe utilizar en cada caso y de esta manera se vuelven muy hábiles en la escritura de textos en español.
- b) **Escuchando;** Acostumbrar el oído a la lengua española es sin duda un ejercicio útil y necesario para eventualmente poder hablarla y comprenderla. Un estudiante que marque esta opción está favoreciendo la recepción de la lengua sobre la producción, y

además está pensando en la lengua oral, más espontánea, y que permite menos reflexión consciente por suceder de forma rápida e inmediata. Existen un sinfín de herramientas disponibles para escuchar español, como la radio, la televisión, podcasts, audio libros, etc.

- c) Leyendo;** Probablemente los estudiantes que elijan esta opción tienen un nivel elevado del español que les permite enfrentarse a textos más complejos. Como en la opción anterior, el foco está en la recepción más que en la producción, pero ahora es la lengua escrita, que permite más lentitud y reflexión sobre lo que se recibe, incluso consultar diccionarios o gramáticas. Los estudiantes que empleen estos métodos tendrán la habilidad de reconocer palabras que tal vez aún no utilicen, pero que poco a poco pasarán a formar parte de su vocabulario.
- d) Hablando;** La necesidad de comunicarse es una fuerte motivación para desear aprender más y los estudiantes que elijan esta opción probablemente han experimentado el vivir en un país de habla hispana y con conocimiento de causa pueden afirmar que es una forma efectiva de aprender una nueva lengua. La opción se centra en la producción, además por vía oral, que implica un grado de espontaneidad y velocidad que ayuda a automatizar las construcciones empleadas.

A continuación se muestran en una tabla las respuestas elegidas por los estudiantes:

Tabla 4.1.9. Respuestas de la novena pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Escribiendo	11
b) Escuchando	15
c) Leyendo	10
d) Hablando	16

Como es lógico, los resultados de esta pregunta nos permiten ver qué actividades motivarían más al estudiante, al favorecer su desarrollo. Vemos que el hablar es la forma que más facilita el aprendizaje a los estudiantes, con 16 respuestas, aunque esta es casi la misma cantidad de

estudiantes (15) eligieron la opción *escuchando*. Así es como vemos claramente la gran motivación que tienen los estudiantes en hablar y comprender la lengua española en sus dos aspectos orales, más espontáneos, que permiten menos reflexión pausada sobre las estructuras que se eligen pero a la vez permiten la consolidación más efectiva de su conocimiento aplicado. Claramente, los estudiantes sienten que lo oral en todas sus vertientes es la forma favorita de enfrentarse al idioma.

Por otro lado hay un número más bajo, pero también elevado, de estudiantes que han elegido la lengua escrita: 10 son los estudiantes que consideran que leer es una forma fácil de aprender la lengua y 11 los que consideran que es escribir la forma más efectiva. Los números son casi idénticos, y de nuevo la opción que implica producir un texto en vez de recibirlo es marginalmente preferida.

Viendo los resultados finales vemos que no hay una gran diferencia entre los métodos elegidos. Esto nos dice dos cosas: un excesivo énfasis en lo escrito durante los estudios puede no motivar al estudiante suficientemente y, en definitiva, una combinación de actividades de recepción y otras de producción de textos en el proceso de aprendizaje de la lengua española podría dar buenos resultados, eventualmente combinando también lo oral con lo escrito.

4.1.10. Pregunta décima:

¿Cómo consideras que es tu forma de trabajar más eficaz para aprender español?

Conocer como trabajan con mayor comodidad los estudiantes nos va a permitir darles las herramientas necesarias para que trabajen en forma efectiva. Con esta pregunta, al igual que con la anterior, el estudiante debe reflexionar sobre qué le ha funcionado en el pasado. Como se verá en las opciones, en esta pregunta sobre todo queremos saber si el estudiante logra sus objetivos de aprendizaje con la colaboración de otros estudiantes o solo.

A continuación vemos las opciones dadas a los estudiantes:

- a) **En pareja;** Si el estudiante elige esta opción puede significar que enfocarse en el estudio es más efectivo con un solo compañero y no más, de forma que se pueda interactuar de uno a uno con su colega. También puede que se sienta más relajado para hablar español trabajando en pareja, con más libertad de cometer errores sin ser objeto de burla ante grupos grandes, o tal vez incluso sin la presión de que el profesor juzgue a cada paso lo que produce.

- b) En grupos de 3;** Con esta opción el estudiante se siente más confiado de poder trabajar en cooperación con otros estudiantes y se atreve a hablar y cometer errores frente a otros estudiantes, pero en grupos reducidos.
- c) En grupos de 4;** El estudiante que elige esta opción tiene confianza en sí mismo o bien posee un nivel de español más avanzado, con el cual puede comunicarse y darse a entender; tal vez privilegia la interacción con sus compañeros, y se ve empleando la lengua en debates más amplios.
- d) En grupos de más de 4;** El que elige esta opción es probablemente un estudiante similar al que le gusta trabajar en grupo de 4. Se siente seguro de poder explayarse en su uso del lenguaje con el conocimiento que posee del español y no teme ser ridiculizado o juzgado por grupos grandes al hablar. Aunque no debemos descartar que entre los estudiantes que elijan esta opción o las anteriores puede haber alguno que prefiera participar en los grupos como oyente, porque el grupo más grande hace que cada uno de los miembros deba contribuir menos, en principio cabe interpretar esta opción como positiva porque el estudiante no teme hablar en público.
- e) Trabajo mejor solo;** El estudiante que prefiere trabajar solo puede que trabaje en forma eficaz de esa manera o bien se sienta cohibido en el momento de tener que hablar español.

Dicho de otro modo, las opciones por sí mismas no nos van a permitir medir la motivación de la que parte el estudiante, pero sí ver qué método de estudio prefiere cada estudiante, lo cual – si se aplica bien en el aula– puede tener un efecto positivo en esa motivación. Ahora veremos qué eligieron los estudiantes:

Tabla 4.1.10. Respuestas de la décima pregunta

Opciones	Número de participantes
a) En pareja	2
b) En grupo de 3	6
c) En grupo de 4	6

d) En grupo de más de 4	1
e) Trabajo mejor solo	4

El mismo número de estudiantes (6) eligió las opciones *en grupo de 3* y *en grupo de 4*, haciéndolo contrastar con los 4 estudiantes que eligieron la opción *trabajo mejor solo*. Frente a esto, son minoritarias –con solo dos estudiantes– las opciones que se refieren a una sola pareja o a grupos más grandes de 4.

Una vez más estos resultados nos dan una información importante para aplicarla a los planes de estudio de español para obtener así mejores resultados y mantener la motivación de los estudiantes en el estudio de la lengua: una combinación de actividades individuales y en grupos pequeños de tres o cuatro personas parece ser lo que facilitaría el aprendizaje a un mayor número de estudiantes.

4.1.11. Pregunta undécima: *¿Cuál es tu objetivo para este semestre?*

El fin de esta pregunta es que el estudiante reflexione sobre cuáles son sus objetivos inmediatos al finalizar el semestre académico, ya que concretar los objetivos a medio y corto plazo puede aumentar el grado de motivación de forma notable, porque permite al estudiante esforzarse hacia lo que desea conseguir en cuanto a la progresión de su uso de la lengua española. Con esto el estudiante podrá percatarse de que a pesar de las dificultades y desafíos que presente el aprendizaje del español, con esfuerzo y dedicación es posible alcanzar dichos objetivos, siempre y cuando estén definidos de forma realista. Como resultado el estudiante se sentirá motivado para utilizar la misma estrategia el siguiente semestre.

Seguidamente presento las opciones dadas a los estudiantes, esta vez con posibilidad de elegir más de una:

- a) **Mejorar la comprensión de la gramática;** El estudiante bien puede desear comprender la gramática del español para escribir y hablar correctamente o bien puede que hable el español de una forma relativamente ágil pero quiere poder obtener un mayor conocimiento para poder ejercer su objetivo profesional como profesor, traductor, etc.

- b) Aumentar mi vocabulario;** En este caso el estudiante necesita conocer más palabras en español para poder expresarse y aumentar su comprensión. También puede que tenga control de la gramática, pero que sienta que su vocabulario es muy pobre y este sea el objetivo principal en este momento.
- c) Formular oraciones;** El que no es capaz de formular oraciones, tiene un largo camino que recorrer. Seguramente carece de conocimiento gramatical, cómo y dónde utilizar tiempos y otras variantes del verbo, las preposiciones, falta de vocabulario, entre otros.
- d) Leer con fluidez;** El estudiante que desee leer con fluidez ha conseguido tomarle el gusto a la lengua española, tal vez al punto de querer leer textos o libros, y quiere enfocarse precisamente en esta parte de la recepción de la lengua.
- e) Quiero hablar y entender la lengua;** La motivación de este estudiante esta centrada en la utilización oral del español, más que en la parte escrita o más formal, como esperaríamos de quien elija la gramática.

Estas son las respuestas dadas por los estudiantes.

Tabla 1.4.11 Respuestas de la pregunta 11

Opciones	Número de participantes
a) Mejorar la comprensión de la gramática	15
b) Aumentar mi vocabulario	15
c) Formular oraciones	9
d) Leer con fluidez	7
e) Quiero hablar y entender la lengua	15

Recordemos que los estudiantes tuvieron la opción de elegir más de una respuesta, para aquellos casos en que queremos ver que tienen más de un objetivo para este semestre.

Las respuestas más seleccionadas fueron tres: *mejorar la comprensión de la gramática, aumentar el vocabulario y quiero hablar y entender la lengua*. Son básicamente las

respuestas que abarcan lo necesario para aprender la lengua en su aspecto más comunicativo, con la parte formal indicada en la gramática y la capacidad de expresión oral en una posición muy relevante, como ya hemos visto en otras preguntas.

Por otro lado las respuestas menos seleccionadas y más específicas fueron: *formular oraciones* (9 estudiantes) y *leer con fluidez* (7 estudiantes). Puede que estos estudiantes posean mayor dominio del español y que quieran reforzar una o ambas disciplinas, pero estos resultados también pueden indicarnos de nuevo una preferencia por la producción de la lengua frente a su recepción y por la lengua oral por encima de la escrita. La idea de formular oraciones, frente a la de hablar y comprender, sugiere un simple dominio formal de la lengua, algo que contrasta por su baja puntuación con lo que se refiere a ser capaz de hablar el español.

4.1.12. Pregunta duodécima: *¿Cuál es tu meta al finalizar este årsstudium?*

Esta pregunta va dirigida a identificar qué objetivos se ha marcado el estudiante a plazo más largo al terminar el ciclo de estudios y por lo tanto identifica qué ganancias son las que definen su motivación en un periodo de tiempo mayor, frente a la anterior pregunta, que se centraba en objetivos a corto o medio plazo.

Una vez más los estudiantes tuvieron la posibilidad de marcar más de una respuesta, ya que puede que tengan más de una meta a cumplir al finalizar el año. Sin descartar la posibilidad de que los estudiantes se sientan más motivados durante el proceso de aprendizaje y tengan un mayor deseo de profundizar en el estudio conforme va avanzando el curso, esta pregunta plantea los objetivos tal y como se los han marcado al iniciar el programa, y de esta manera interactúa con las primeras preguntas del cuestionario, donde se hablaba de qué motivos tienen para emprender estos estudios de español. También podemos enfatizar aquí la relación directa entre la motivación y la meta de los estudiantes, ya que es la meta trazada la que los motiva a concretar y seguir el proceso de aprendizaje de la lengua.

Los estudiantes tuvieron las siguientes alternativas a elegir:

- a) **“Quiero obtener buenas notas en mis exámenes”**; El objeto de esta opción es interno al propio estudio, con un grado de motivación muy bajo y puramente extrínseco, ya que se define por las notas obtenidas y no por las ganancias de conocimiento; esta alternativa muestra cómo de dispuesto está el estudiante a trabajar en forma estructurada y continua con el fin de obtener buenos resultados, pero no habla de la curiosidad o de la motivación intrínseca que le lleva a querer profundizar en los estudios de español.
- b) **“Quiero solo aprobar los exámenes”**; Al contrario que la opción anterior, el estudiante carece de motivación para esforzarse y obtener buenas calificaciones, pero el fin está también definido por los resultados y no por las ganancias personales que obtiene el estudiante en su conocimiento.
- c) **“Quiero estudiar una carrera en la que utilice el español”**; Esta es la alternativa en que el español es un anexo a una carrera que el estudiante tiene como principal objetivo y el español viene a ser una herramienta extra para enriquecer su currículum profesional. El objetivo, entonces, sería de nuevo extrínseco, pero ahora al menos privilegiaría el conocimiento y las habilidades obtenidas por encima de los resultados numéricos de las pruebas.
- d) **“Quiero seguir estudiando español”**; En esta opción la meta es sin duda el español en su conjunto, y la motivación se hace más extrínseca porque habla del objetivo sin hacer referencia a valores instrumentales o de resultados. Esta alternativa no refleja el deseo de hacer carrera con el estudio, cosa que puede surgir en algún punto durante el estudio, pero sí apunta a ganancias directamente relacionadas con el español en conocimientos y en habilidades obtenidas.

Fijémonos ahora en los resultados que muestra la tabla con respecto a estas cuatro opciones.

Tabla 4.12. Resultados de la duodécima pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Quiero obtener buenas notas en mis exámenes	4
b) Quiero solo aprobar los exámenes	4

c) Quiero estudiar una carrera en la que utilice el español	9
d) Quiero seguir estudiando español	2

Las respuestas a esta pregunta no muestran una gran diferencia numérica entre ellas. Sin embargo la más elegida (por hasta 9 estudiantes) fue *quiero estudiar una carrera en la que utilice el español*. Esto nos dice que casi la mitad de los estudiantes entrevistados tienen como meta utilizar el español como herramienta laboral para conducir otra clase de estudios, y ven su habilidad en el manejo del español como un anexo a un objetivo de estudios o profesional más amplio donde el español tendría un valor instrumental.

Esta pregunta podemos relacionarla con las respuestas que se obtuvieron en la primera pregunta-, *¿Cuál fue tu motivación para estudiar español y estudios latinoamericanos?*. Vemos que existe una conexión directa entre los resultados que aparecen aquí y los de aquella, lo cual nos permite concluir que es la motivación se relaciona de forma directa con la idea de imponernos metas. En esta primera pregunta la respuesta más seleccionada fue *quiero usar el español en mi vida profesional*, que es completamente coherente con este resultado.

Los estudiantes que eligieron la alternativa de *querer obtener buenas notas en sus exámenes* fueron 4, lo cual hace creer que estos estudiantes no están dispuestos por su motivación a explorar las asignaturas que ofrece el año de español por un valor en sí mismas, sino que desean concentrarse en los resultados más que en las ganancias.

El mismo número de estudiantes seleccionó la opción *quiero solo aprobar los exámenes*; podríamos pensar que estos estudiantes están carentes de una motivación bien marcada, ya que se dictan una meta sin mayor ambición y solo están dispuestos a dedicar el esfuerzo mínimo con tal de aprobar los exámenes. Nuevamente podemos encontrar relación entre una de las respuestas de la pregunta número uno, *creo que será una forma fácil de obtener 60 puntos*, seleccionada por 3 estudiantes, número casi idéntico a los que han optado por esta respuesta en la pregunta actual. Es una muestra clara de que estos estudiantes también carecen de motivación y por ende una meta a cumplir.

Finalmente, los 2 estudiantes que seleccionaron la opción *quiero seguir estudiando español* en la pregunta 12, a diferencia de los anteriores, tienen la meta a seguir más intrínsecamente definida, basada en su curiosidad y en su deseo de aprender más de la lengua y su cultura, y es altamente probable que utilicen el español y las asignaturas dependientes en su vida profesional, con el español como objetivo primario al elegir estos estudios. Sin embargo, esta ha sido la opción minoritaria entre los estudiantes.

4.1.13. Pregunta decimotercera: *¿Qué método de enseñanza prefieres?*

Originalmente el *arsstudium* de español es presencial y como tal ha sido concebido en la universidad en que se desarrolla este programa. Sin embargo dada la situación actual en que vivimos, en medio de una pandemia que impide dar clases de forma normalizada, gran parte de la enseñanza se ha convertido a la forma digital. Esto ha significado un gran cambio, especialmente para los estudiantes de primer año universitario, y esperamos que su motivación se vea afectada circunstancialmente por ello. La necesidad de moverse hacia métodos digitales de enseñanza ha hecho que el método de estudio sea en mayor grado autónomo cayendo mucha de la responsabilidad sobre el estudiante. Por lo tanto la motivación del estudiante se ve afectada no solo por el cambio de método de estudio, sino por la misma transición que está experimentando en su día a día, como abandonar su hogar y vivir con otros estudiantes, iniciarse en la vida laboral y además cumplir con los deberes de estudiante.

Debido a esta situación se pide al estudiante que sea capaz de evaluar que método de enseñanza es de su preferencia, para mantener la motivación y la concentración, y así obtener buenos resultados.

Veamos que método han elegido dentro de las opciones proporcionadas, entre las que podía elegirse solo una alternativa:

- a) **Digital;** Esta forma de enseñanza puede ser a través de videocámara en directo con el/la profesor/a, en un método sincrónico, o bien que el estudiante tenga acceso a videos previamente grabados con el material que deberá aprender, de forma

asincrónica. En ambos casos el estudiante tendrá la posibilidad de seguir los cursos desde su casa.

- b) Presencial;** Esta es la forma tradicional de enseñanza, en la que el estudiante tendrá que asistir físicamente a las clases.
- c) Una combinación de los dos;** En esta opción el estudiante prefiere asistir algunos días a la universidad y otros tener clases digitales.

A continuación se muestra la tabla con las respuestas de los estudiantes:

Tabla 4.13. Resultados de la pregunta decimotercera

Opciones	Número de participantes
a) Digital	0
b) Presencial	12
c) Una combinación de los dos	7

Como es de esperar, la mayoría (12 estudiantes) tienen preferencia por las clases *presenciales*, grupo al que le sigue a gran distancia los que prefieren *una combinación de los dos* (7 estudiantes). No hubo ninguno que haya elegido las clases *digitales*. Esta preferencia nos dice que tan importante es para el estudiante el contacto presencial con sus profesores y compañeros, y que mientras se deba hacer enseñanza digital es necesario un esfuerzo extra para mantener la motivación de los estudiantes. Sin duda la presencialidad es percibida por los estudiantes de manera que esta juega un papel importante para mantener al estudiante motivado a continuar con su progreso académico.

4.1.14. Pregunta decimocuarta: *¿Qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje del método digital?*

Anticipándonos al resultado probable de que los estudiantes no prefirieran la enseñanza digital, la intención de esta pregunta es lograr que el estudiante reflexione frente a los desafíos que se encuentra ante la enseñanza digital, los efectos negativos que influyen en la falta de motivación para trabajar en forma autónoma en los deberes académicos y así ayuden al

profesor a diagnosticar qué medidas pueden tomarse para incrementar la motivación en ese tipo de enseñanza.

Estas son los posibles obstáculos del método digital, que se ofrecieron como alternativas a los estudiantes:

- a) **No salir de casa;** El permanecer todo el día en casa puede ser contraproducente para la concentración del estudiante, ya que en el hogar se encuentran una serie de distracciones que dificultan o frenan el deseo de sentarse a estudiar y uno no interactúa con compañeros durante su jornada de estudio.
- b) **Tener acceso a internet desvía mi atención;** La red de internet ofrece un sinfín de tentaciones para distraer al estudiante, y basta cualquier excusa para que un enlace lo lleve a otro y así es cuando el tiempo transcurre sin que el estudiante se dé cuenta y termine sin haber hecho nada de lo que debía en cuanto a sus estudios.
- c) **Me da sueño o me cansa estar frente a la pantalla por un tiempo prolongado;** El hecho de estar sentado mirando por un tiempo prolongado la pantalla puede resultar agotador para el estudiante, independientemente de su edad, y puede producir un efecto de fatiga que disminuya la energía para estudiar.
- d) **Me resulta difícil organizarme;** La dificultad en organizarse para el estudiante puede deberse a alguna de las opciones anteriores. Puede que el sentimiento de libertad para estructurar los estudios le resulte abrumador, agobiante o estresante por la fatiga acumulada, las distracciones o al imposibilidad de cambiar de espacio para estudiar.
- e) **Dificulta el trabajo en grupo y socializar;** La interacción simultánea de los estudiantes puede ser difícil detrás de una pantalla, ya que allí los tiempos se miden de forma diferente y las posibilidades de distracción son mayores. Socializar también comprende desafíos, por ejemplo que la visualidad del interlocutor está limitada a través de una pantalla y por ende los estudiantes se ven privados de interpretar el lenguaje corporal de su interlocutor.
- f) **No veo obstáculos en la enseñanza digital;** Los estudiantes que se manejan con este método tienden a tener estructura en su forma de estudiar y control en las distracciones que se puedan presentar; tal vez no están acostumbrados aún al método digital, pero no ven en principio problemas serios con ese método.

- g) Ninguna;** Los estudiantes que elijan esta respuesta además de tener control sobre las posibles distracciones, puede que tengan costumbre de haber tenido cursos digitales previamente y están habituados a este método.

En la siguiente tabla vemos las respuestas de los estudiantes:

Tabla 4.13. Resultados de la decimocuarta pregunta

Opciones	Número de participantes
a) No salir de casa	8
b) Tener acceso a internet desvía mi atención	8
c) Me da sueño o me cansa estar frente a la pantalla por un tiempo prolongado	11
d) Me resulta difícil organizarme	5
e) Dificulta el trabajo en grupo y socializar	5
f) No veo obstáculos en la enseñanza digital	2
g) Ninguna	1

Hay que mencionar que a los estudiantes se les ha dado la opción de elegir más de una respuesta, ya que puede que esten de acuerdo en más de una causa que dificulte el aprendizaje digital.

Siendo el mayor número de estudiantes, en este caso 11, los que eligieron la respuesta *c)*, vemos que el principal problema que ven los estudiantes es el efecto de fatiga que produce estar todo el día ante el ordenador. No es de extrañar que el estar frente a la pantalla por un tiempo prolongado resulte agotador, incluso desde un punto de vista físico, o produzca sueño. Puede que la comunicación con el interlocutor no sea tan simultánea como lo es en persona, además de la escasez de movilidad al estar sentado por un periodo largo de tiempo, que además hace que pensar en seguir ante el ordenador haciendo ejercicios tras las horas presenciales resulte muy poco realista.

En segundo lugar y con un mismo número de estudiantes (8), tenemos los estudiantes que eligieron las opciones *a)* y *b)* indicando que *no salir de casa y que el acceso a internet desvía su atención del aprendizaje* son otras causas notables de la falta de preferencia por el método digital.

También el mismo número de estudiantes (5) eligió las respuestas *d)* y *e)* especificando otras dificultades a la hora de aprender en forma digital. Podemos concluir que de los 19 solo 3 estudiantes consideran que no existen obstáculos en la enseñanza digital, tal vez porque ya lo han hecho previamente así y ven que es posible, o tal vez porque no creen que haya cuestiones problemáticas con este método de enseñanza.

4.1.15. Pregunta decimoquinta: *¿Qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje presencial?*

Esta pregunta es el reflejo especular de la anterior, en el sentido de que ahora tratamos de averiguar si hay alguna desventaja que los estudiantes identifiquen en el método presencial, porque eso podría reflejar indirectamente aspectos positivos del método digital que podrían incorporarse al método. Con esta pregunta el estudiante debe reflexionar sobre si hay causas que hagan difícil su aprendizaje asistiendo físicamente a las clases, y, en caso de que las hubiere, cuáles son. Si tenemos en cuenta las respuestas de la pregunta anterior con respecto a los obstáculos en el aprendizaje digital, es de esperar que sea muy pocos los que consideren difícil el aprendizaje presencial, en todo caso.

A continuación se muestran las probables dificultades presentadas a los estudiantes:

- a) Los preparativos para asistir a clases;** Los estudiantes que elijan esta respuesta puede que tengan problemas en desplazarse a la universidad o bien en la administración del tiempo para llegar a tiempo a clases, tal vez como resultado de una mala organización o forma de estructurar sus actividades previas a la hora de dirigirse a la universidad o debido a complicaciones prácticas como que vivan en un área mal conectada.

- b) Trabajar en grupo me parece innecesario;** Esta idea puede tenerla un estudiante que prefiere trabajar en forma autónoma o bien tiene problemas para socializar con otros estudiantes. Puede que no tenga costumbre de trabajar en grupo o tenga temor a exponerse ante otros a hablar español y cometer errores.
- c) No me siento cómodo hablando delante de toda la clase;** El temor a equivocarse y ser objeto de risas por parte de los demás estudiantes puede ser desmotivante, y esto se puede agravar cuando uno está participando físicamente con otros estudiantes. La falta de confianza para expresarse en otra lengua frente a otras personas puede sin dudas levantar barreras para que este estudiante continúe con el proceso de aprendizaje.
- d) Me es difícil concentrarme;** La falta de concentración del estudiante puede deberse a diferentes factores, como por ejemplo las interrupciones de otros estudiantes o distracciones visuales que existan a su alrededor, mayores ofertas de socialización que distraen de los estudios, etc.
- e) No veo obstáculos en la enseñanza presencial;** Los estudiantes que seleccionen esta respuesta se sienten cómodos interactuando con otras personas en un medio social. Probablemente trasladarse de su casa a la universidad, donde se vive un ambiente común de estudio sea un factor importante para la motivación de aprender de estos estudiantes. El estudiante que selecciona esta opción no necesariamente dice que prefiera el método presencial, pero sí opina que no cree que conlleve obstáculos.
- f) Ninguna;** el estudiante considera que la enseñanza presencial es sin duda la mejor y lo interpreta como un método natural de enseñanza.

A continuación tenemos las opciones elegidas por los estudiantes:

Tabla 4.15 Resultados de la decimoquinta pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Los preparativos para asistir a clases	1
b) Trabajar en grupo me parece innecesario	1
c) No me siento cómodo hablando delante de	7

toda la clase	
d) Me es difícil concentrarme	1
e) No veo obstáculos en la enseñanza presencial	8
f) Ninguna	4

Nuevamente se les permitió a los estudiantes elegir más de una opción y como era de esperar el mayor número de estudiantes (8) eligió la opción: *No veo obstáculos en la enseñanza presencial*, algo que aumenta a 12 estudiantes si se suma la opción *Ninguna*, muy próxima a esta. Los resultados están en concordancia con las preguntas anteriores, donde claramente los estudiantes han mostrado una preferencia clara por la enseñanza presencial.

Sin embargo, entre los obstáculos hay una opción que destaca: 7 seleccionaron la opción que indica que *no se sienten cómodos hablando delante de toda la clase*. Esto nos permite identificar un problema práctico que perciben los estudiantes en los grupos presenciales, y que puede ser a causa de timidez del estudiante o bien del hecho de percibir que no tienen control suficiente de la lengua española y esto les produzca inseguridad a la hora de verse expuestos frente a toda la clase. Es probable, por tanto, que esta dificultad desempeñe un papel central en desmotivar al estudiante a practicar la lengua oral, algo que es un problema notable porque ya hemos visto en otras preguntas que el estudiante suele preferir lo oral sobre lo escrito. Volveremos a este problema concreto en las conclusiones a la tesis.

4.1.16. Pregunta decimosexta:

En tu experiencia personal, ¿qué formas consideras efectivas para aprender nuevas palabras o expresiones en español?

La idea de esta pregunta es la de tener información sobre qué técnica de estudio ha empleado el estudiante en el caso concreto del vocabulario. Con esta pregunta el estudiante deberá pensar en los métodos que ha utilizado anteriormente y decidir cuáles le han dado mejor resultado para aprender español. Puede que algunos estudiantes seleccionen entre las opciones más de una respuesta, lo cual es perfectamente natural. Basandonos en esta autoreflexión será

posible crear nuevas estrategias de enseñanza con mayor probabilidad de éxito para los estudiantes.

Seguidamente se exponen los métodos a elegir para los estudiantes:

- a) **Repitiendo;** En el caso que sea el profesor el que repite las palabras, ejercicios o las lecciones en clase nos da a entender que la parte auditiva del estudiante es un receptor importante para retener la información. Pero esto también puede significar que es el estudiantes el que repite de forma oral o escrita las palabras o ejercicios mediante la producción.
- b) **Jugando;** La combinación de aprender jugando ofrece a los estudiantes una forma dinámica para mantenerlos atentos y despiertos. Es una oferta atractiva, especialmente para aquellos estudiantes que son muy activos o tienen problemas para concentrarse. La competencia en el juego resulta estimulante, y al mismo tiempo permite al estudiante socializar con sus compañeros.
- c) **Viendo televisión en español con subtítulos en español;** Esta opción digital de entretenimiento puede ser de utilidad para mejorar la lengua, si bien no es social, ni estimula a hablar al estudiante y es puramente pasiva y receptiva. Puede ser efectiva, sin embargo, para aprender nuevas expresiones hispanohablantes, y familiarizarse con la pronunciación y la ortografía de nuevas palabras.
- d) **Escuchando música en español;** Es también una forma divertida de ejercitar el oído a la lengua española, que permite al estudiante aprender nuevas palabras y expresiones. A diferencia de ver la televisión, escuchando música el estudiante tiene la opción de practicar la pronunciación si es que empieza a cantar y por ende está repitiendo lo que está escuchando.

Tabla 4.16 Resultados de la decimosexta pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Repitiendo	14
b) Jugando	12

c) Viendo televisión en español con subtítulos en español	11
d) Escuchando música en español	10

En las respuestas de esta pregunta vemos que el margen de diferencia no es tan alto. En general los estudiantes han experimentado un proceso de aprendizaje efectivo con los métodos sugeridos. Teniendo la posibilidad de elegir más de una respuesta, la más elegida por los estudiantes (14) ha sido *repitiendo*; resulta interesante que sea el método menos relacionado con el entretenimiento, pero que esté favorecida por los estudiantes al momento de aprender.

Muy de cerca, elegida por 12 estudiantes, tenemos la opción *jugando*, seguida de los 11 estudiantes que han elegido *viendo televisión en español con subtítulos en español* y los 10 que eligieron *escuchando música en español*. Si bien cada una de estas prácticas permite a los estudiantes estar en contacto con la lengua inclusive durante su tiempo libre, no debemos olvidar que con la televisión y la música además reciben impresiones culturales y lingüísticas de las variedades del español que se habla en los diferentes países de habla hispana, por lo que incorporar estos métodos a la enseñanza tendría una posible ganancia colateral en este ámbito.

4.1.17 Pregunta decimoséptima:

Si lees en español, y no entiendes alguna palabra de lo que estás leyendo, ¿qué haces?

El propósito de esta pregunta es incursionar en la forma de proceder del estudiante cuando recibe el español por vía escrita y se encuentra con un obstáculo, como puede ser una palabra nueva. Hay que tener en cuenta que, dependiendo del nivel de español que tenga el estudiante, el procedimiento empleado puede variar: con un nivel algo más alto se puede seguir leyendo e intentar comprender el contexto, mientras que un nivel menos alto probablemente requiere buscar la o las palabras que no entienda.

Ahora veremos las respuestas que eligieron los estudiantes:

- a) Busco en Google Translate;** Esta tiende a ser la opción más cómoda para muchos estudiantes, pero es a la vez la menos fiable. A pesar de esto, los estudiantes siguen recurriendo a este medio para encontrar el significado a palabras o párrafos completos.
- b) Sigo leyendo e intento comprender el contexto de la oración;** Los estudiantes que elijan esta opción pueden ser los que tienen un mayor conocimiento de la lengua española: esporádicamente se encuentran con alguna palabra que no comprenden, pero aún así logran entender lo que se está diciendo porque entienden el resto de palabras del contexto.
- c) Busco en un diccionario oficial (por ejemplo Ordnett);** El estudiante que se dedica a buscar cada palabra que no conocía es el que se dedica y posee curiosidad por aumentar su vocabulario en la lengua española. Puede ser un proceso lento y tedioso al principio pero a la larga el estudiante habrá enriquecido su vocabulario con creces.
- d) Busco en el diccionario de La Real Academia Española;** Esta opción es para los estudiantes que han adquirido un dominio del uso de la lengua española suficiente para consultar un diccionario monolingüe.

A continuación se ofrecen las respuestas de los estudiantes:

Tabla 4.17 Resultados de la decimoséptima pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Busco en Google Translate	5
b) Sigo leyendo e intento comprender el contexto de la oración	8
c) Busco en un diccionario oficial (por ejemplo Ordnett)	6
d) Busco en el Diccionario de La Real Academia Española	0

En esta pregunta los estudiantes tuvieron que elegir una sola respuesta, para conocer su forma de proceder al momento de leer y encontrarse con palabras nuevas. La mayoría de los estudiantes (8) manifiestan preferencia por *seguir leyendo e intentar comprender el contexto de la oración*. Esto puede deberse a que comprenden gran parte de lo que están leyendo o bien al verse frente a varias palabras en el texto que no comprenden consideran que el buscar el significado de cada palabra resulta un proceso que les requiere mucho tiempo y les impide centrarse en el contenido global del texto que están leyendo.

Por otra parte, la respuesta elegida por 6 estudiantes fue la de *buscar en un diccionario oficial de español-noruego*. Frente a esta elección pueden estar los estudiantes que comprenden gran parte de lo que han leído o por el contrario los estudiantes que carecen de un rico vocabulario y vuelven atrás en la lectura para intentar paso a paso intentar comprender el texto o la oración.

Con un mínimo margen con respecto a la opción anterior fueron 5 los estudiantes que recurren a *Google Translate*, probablemente para traducir oraciones o textos.

Presumiblemente no solo tienen problemas para reconocer el significado de palabras, sino también en la composición de las frases, y por ello prefieren obtener una traducción completa del párrafo que incluya las oraciones y construcciones empleadas.

El hecho de que ningún estudiante haga uso del *Diccionario de Real Academia* deja claro que el nivel que tienen de la lengua española no es lo bastante alto como para emplear un diccionario monolingüe en este nivel.

4.1.18. Pregunta decimoctava:

Si tuvieses la posibilidad de mejorar tu español eligiendo un tema que te guste, ¿cuál elegirías?

Como se vio en el capítulo 2, la motivación no se relaciona solamente con la obtención de objetivos, la percepción de un progreso en su desarrollo y otros factores del método de aprendizaje, sino que también puede verse influida por los contenidos de una forma más pura, sin enlazarse con los resultados. Siguiendo esta línea, en esta pregunta los estudiantes pueden elegir cuál es el tema de su preferencia para, además de explorar en él por sí mismo, poder aprender la utilización de la lengua. El hecho de que el estudiante tenga la posibilidad de escuchar o leer sobre un tema que sea de su interés, pero haciéndolo en español estimula el deseo de querer comprender y aprender al mismo tiempo.

Veamos cuáles fueron los temas propuestos a los estudiantes:

- a) **Historia;** Aprender sobre las diferentes culturas hispanohablantes a lo largo de los siglos puede ser de gran motivación para el estudiante que desee conocer más a fondo el origen de estas culturas y sus tradiciones. Al mismo tiempo estará conociendo nuevos conceptos y vocabulario en el lenguaje.
- b) **Arte;** El estudiante que tiene interés en el arte va encontrarse con uno de los más ricos y variados del mundo, fusionado entre diferentes culturas. Tendrá la posibilidad de explorar las manifestaciones artísticas a través de lo visual, textual y auditivo.
- c) **Ciencias;** Dentro de las ciencias hay conceptos muy útiles para aprender y los estudiantes interesados en el tema, luego de aprender estos conceptos en español, podrán compartir el conocimiento que tienen de ciencias en su lengua materna con hispanohablantes.
- d) **Política;** Gracias a la tecnología de la comunicación la política es un tema del que se habla mucho hoy en día. Por lo tanto al estudiante que le interese hablar o debatir sobre política, además de aprender sobre la política de los países hispanos, tendrá la necesidad de discutir en español en redes sociales y otros foros.
- e) **Religión;** En caso de que el estudiante elija la religión, además de aprender las palabras en español, encontrará expresiones de origen religioso principalmente vinculadas con el catolicismo, de las cuales tendrá que aprender su significado.
- f) **Tecnología;** Si bien en la tecnología el estudiante descubrirá que hay muchas palabras que son préstamo del inglés, va a encontrar conceptos en español que le serán útiles, por ejemplo si tiene su teléfono o su computadora en un formato español.

Tabla 4.18 Resultados de la decimoctava pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Historia	10
b) Arte	8
c) Ciencias	3

d) Política	4
e) Religión	7
f) Tecnología	2

Vale recordar que, respecto a esta pregunta, los estudiantes tuvieron la opción de elegir más de una respuesta, ya que bien puede ser más de uno los temas de interés para aprender español.

El tema más elegido por los estudiantes (10) fue la *historia* y muy de cerca, con 8 respuestas, le sigue el *arte*. Puede que esto sea porque los dos temas elegidos están vinculados directamente con la cultura, y conocer estos dos temas le da al estudiante un conocimiento más amplio con respecto a los orígenes de las tradiciones y formas de vida de los países de habla hispana. En tercer lugar fueron 7 los estudiantes que eligieron la *religión*, que también tiene una fuerte influencia en la vida cultural y tradicional de las personas. Frente a esto, los temas más técnicos están a una buena distancia de ellos: hubo 4 estudiantes que optaron por la *política*, 3 por las *ciencias* y solo 2 por la tecnología.

Si comparamos los resultados de la pregunta 1 (*¿cuál fue tu motivación para estudiar español y estudios latinoamericanos en la universidad?*) y la 2 (*¿en qué profesiones esperas poder utilizar el español?*), tiene sentido que los estudiantes se hayan inclinado hacia las opciones mencionadas, donde desean utilizar los estudios de español en su vida profesional y preferentemente ser profesores de español.

También es relevante la comparación con la pregunta 7, donde fueron muy pocos los estudiantes que marcaron la cultura o la historia como las más difíciles de aprender, frente a la política, donde 10 respondieron que era uno de los temas más complicados. Parece que los estudiantes perciben la historia y la cultura como algo interesante que, además, no resulta difícil de aprender, por lo que podemos centrar contenidos en estos temas para motivarlos en el aprendizaje.

4.1.19. Pregunta decimonovena: *¿Cómo practicas el español en tu tiempo libre?*

Como es sabido, el estudio de una nueva lengua requiere dedicación en el uso de ésta, no solamente durante las horas lectivas; un estudiante motivado percibe que las escasas horas que dedica al estudio de la lengua en la universidad no son suficientes para avanzar de la

forma en que desearía. Por lo tanto no es suficiente limitarse al estudio de la lengua en horas de trabajo, sino que también puede percibirse como necesario utilizarla en las horas de ocio, con actividades más desenfadas.

Es de esperar que los estudiantes elijan la o las actividades que normalmente practican de todos modos en su tiempo libre, con la diferencia de que tratan de aplicar el español en ellas, de alguna manera.

A los estudiantes se les dio la oportunidad de elegir más de una respuesta, de nuevo para ver cuáles son sus preferencias entre las diferentes actividades. A continuación vemos las posibles actividades propuestas:

- a) **Escucho canciones en español;** Esta es una forma de ejercitar el oído a la lengua al mismo tiempo que puede estar ejerciendo otra actividad, como ir de paseo, hacer ejercicios o realizar tareas en el hogar. En caso de que el estudiante comience a cantar las canciones que escucha, le serviría para practicar la pronunciación
- b) **Veo televisión en español;** Ver televisión es una forma que muchos estudiantes usan para relajarse; al ver películas, series o documentales en español también ejercitan el oído. Si deciden activar los subtítulos en español podrán al mismo tiempo leer lo que están escuchando y ampliar su vocabulario.
- c) **Hablo con hispanohablantes;** Compartir el tiempo con amigos es algo muy usual entre los jóvenes; por lo tanto practicar la forma oral del español es una actividad que puede ser muy motivante.
- d) **Formo parte de un chat donde me comunico con hispanohablantes en forma escrita;** Así como en la opción anterior, pero esta vez en forma escrita y no oral, el socializar con otras personas de habla hispana puede ser estimulante para que el estudiante practique la conversación y al mismo tiempo aprender de la cultura.
- e) **No practico el español en mi tiempo libre;** El estudiante que no lleve a la práctica lo que ha aprendido del español tendrá sin dudas problemas al momento de querer comunicar algo en forma oral. Hacer uso continuo del español es lo que le va a dar destreza al estudiante a la hora de hablarlo. Podemos pensar, en principio, que el estudiante que elija esta opción está menos motivado que otros, porque restringe el uso de la lengua solo a las horas de estudio.

Veamos ahora las respuestas:

Tabla 4.19. Resultados de la decimonovena pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Escucho canciones en español	15
b) Veo televisión en español	12
c) Hablo con hispanohablantes	7
d) Formo parte de un chat donde me comunico con hispanohablantes en forma escrita	9
e) No practico el español en mi tiempo libre	0

Las respuestas más populares –con poco margen entre ellas– fueron *escucho canciones en español*, elegida por 15 estudiantes, y *veo televisión en español*, elegida por 12 estudiantes. Esto nos dice mucho sobre la forma de pasar el tiempo libre de los estudiantes, en la que vemos la falta habitual de interacción con otros interlocutores hispanohablantes. Entre las respuestas con menos popularidad entre los estudiantes tenemos a los que eligieron *formo parte de un chat donde me comunico con hispanohablantes de forma escrita* (9 personas), y a los que eligieron (7 estudiantes), *hablo con hispanohablantes*. Puede que el factor tecnológico influya en la forma en que los estudiantes utilicen su tiempo libre y esto juega en contra a la práctica oral de la lengua española, algo a lo que se podría pensar en poner remedio.

4.1.20. Pregunta vigésima: *¿Con qué frecuencia practicas el español en tu tiempo libre?*

El fin de esta pregunta es que el estudiante reflexione sobre la frecuencia que le dedica al español en sus horas de ocio, en correlación con la pregunta anterior. Como mencioné antes, la importancia de la práctica de una nueva lengua es fundamental para la progresión del aprendizaje, y en este caso debemos sumar la perseverancia en la práctica.

Ahora veamos qué opciones tenían los estudiantes para elegir:

- a) **Todos los días;** Esta respuesta nos dice que el estudiante posee gran motivación para utilizar el español en su día a día, es decir, la tiene presente y por lo tanto quiere aprender algo nuevo cada día.
- b) **3 veces por semana;** La elección de esta respuesta puede significar que el estudiante dedica una cantidad bastante notable de su tiempo libre, pero de forma irregular y no sistemática.
- c) **Una vez por semana;** Difícilmente obtendrá destreza en el uso de la lengua el estudiante que alterne con actividades relacionadas con el español durante tan poco tiempo, pero al menos lo incorpora a sus actividades de ocio de forma ocasional.
- d) **Nunca;** Aunque el estudiante cumpla con sus deberes académicos, el hecho de no relacionarse más a fondo con otras formas de usar el español se reflejará a la hora de ser evaluado en la asignatura y claramente nos informa de una motivación más baja.

Tabla 4.20. Resultados de la vigésima pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Todos los días	9
b) 3 veces por semana	9
c) Una vez por semana	0
d) Nunca	1

En los resultados vemos que la mitad de los estudiantes (a excepción de uno) ha elegido la respuesta *todos los días* y la otra mitad, *3 veces por semana*. Esto nos demuestra lo comprometidos que están los estudiantes con la práctica del español en su tiempo libre, algo que puede ser beneficioso, pero que no suele implicar interacción oral con otros hispanohablantes, como se recuerda de la pregunta anterior. Un solo estudiante dice, en cambio, que nunca usa el español en su tiempo libre.

4.1.21. Pregunta vigesimoprimeras:

¿Cuántas horas dedicas a estudiar español a la semana fuera de clase?

Esta pregunta final pide al estudiante específicamente que nos informe de cuánto es el tiempo que dedica fuera de las horas de clases, como por ejemplo reunirse con compañeros a preparar presentaciones, repasar las lecciones o realizar deberes.

En esta ocasión no se le dieron opciones a los estudiantes, sino que se les pidió que dijeran cuáles eran las horas que empleaban habitualmente para esto. Hemos dividido las respuestas en 3 categorías –con una cuarta para quienes no dieron ninguna respuesta–. Como puede verse, hay 16 respuestas a esta pregunta.

Tabla 4.21. Resultados de la vigesimoprimera pregunta

Opciones	Número de participantes
a) Más de 15	6
b) Entre 15 y 10	4
c) Menos de diez	5
d) No está seguro	1

El máximo de horas es de 40, para algunas semanas –el estudiante indica un intervalo de entre 20 y 40 horas por semana–, y el mínimo respondido es de 4 horas. Como vemos, hay un buen número de estudiantes que manifiestan estudiar algo más de 3 horas al día para cada día laborable, 6 estudiantes en total, algo que contrasta con un número muy parecido de estudiantes que dedican como mucho apenas algo más de una hora al día para estudiar español.

Esto nos da una imagen difícil de analizar, con estudiantes que parecen estar lo bastante motivados para dedicar una buena porción de su tiempo a los estudios de español y un número muy parecido de estudiantes que apenas hacen más de lo que se plantea en clase, y a los cuales parece necesario motivar para que aumenten el tiempo que dedican a los estudios.

4.2. Segunda encuesta de motivación: primavera de 2021

Esta segunda parte del capítulo presenta el análisis parcial de la segunda encuesta, que se realizó en el segundo semestre de estudio (primavera de 2021). El cuestionario consta de 19 preguntas con opciones a responder según la experiencia de cada alumno. Sin embargo, por motivos de espacio hemos optado por presentar los resultados solo de parte de estas preguntas, aquellas que son más relevantes para los aspectos que ya se perfilaron en las respuestas a la primera encuesta.

Fueron 17 estudiantes los que completaron la encuesta de forma anónima; cabe mencionar que algunos estudiantes abandonaron el curso desde el otoño de 2020, mientras que otros llegaron desde otras instituciones; por lo tanto los estudiantes que hayan colaborado con la encuesta, no necesariamente serán los mismos que han colaborado en la primera encuesta, si bien el grueso de los estudiantes se mantiene estable.

Otro punto importante de mencionar es que el análisis de esta encuesta no será exclusivamente de cada una de las preguntas, sino que he decidido tratar las preguntas por bloques dependiendo de los puntos fundamentales relativas a un mismo tema, para luego argumentarlas y comparar los resultados con los de la primera encuesta.

4.2.1. Preguntas referidas directamente al incremento o descenso de la motivación

A continuación presentamos las tres preguntas con relevancia para medir directamente cómo percibe el estudiante su motivación, y la tabla con sus respectivos resultados. Estas tres preguntas están relacionadas con la motivación de los estudiantes durante el segundo semestre de español y la satisfacción de éstos con respecto a los resultados obtenidos en los exámenes del primer semestre.

Primera pregunta; *Tras haber estudiado ya un semestre en la universidad, las ganas de aprender español son:*

Opciones	Número de participantes
a) Mayores que hace un semestre	3
b) Iguales que hace un semestre	10

c) Menores que hace un semestre	4
---------------------------------	---

Al observar los resultados vemos que 10 de 17 estudiantes mantienen la motivación al iniciar el segundo semestre, lo cual es un resultado positivo. 3 son los que se sienten aún más motivados que al inicio del primer semestre y 4 son los que se sienten menos motivados. En general, vemos que el semestre anterior no alteró significativamente la motivación de los estudiantes, y que hay casi tantos estudiantes que se sienten más motivados como estudiantes que se sienten menos motivados.

Séptima pregunta; *¿Estás contento y satisfecho con los resultados que tuviste con los exámenes del semestre pasado?*

Opciones	Número de participantes
a) Sí	14
b) No	0
c) Solo estoy satisfecho en algunas asignaturas	3

Esta pregunta mide, en todo caso, la motivación extrínseca basada en los resultados, pero de nuevo, los resultados son alentadores. Son 14 los estudiantes que están satisfechos con los resultados obtenidos. No hay ningún estudiante que no esté contento con sus resultados. Sin embargo, existe una minoría de 3 estudiantes que solo está conforme con algunos resultados, por lo que podemos pensar que en este grupo –cuyo número es casi igual a quienes se ven menos motivados en la respuesta anterior– la motivación corre riesgos de verse afectada negativamente.

Octava pregunta; *¿Sientes que tienes herramientas y capacidades para poder seguir avanzando en los estudios de español?*

Opciones	Número de participantes
a) Estoy seguro de que las tengo	9

b) Me parece que las tengo	5
c) No estoy seguro de si las tengo	3
d) Creo que no las tengo	0
e) Estoy seguro de que no las tengo	0

Como se comentó en el capítulo 2, que el estudiante sepa que tiene instrumentos para desarrollar su conocimiento se cita como uno de los factores fundamentales para mantener e incrementar su motivación. Los resultados son positivos, y no hay respuestas en las franjas más bajas.

De los 17 estudiantes fueron 9 los que afirman con seguridad que tiene la capacidad y las herramientas para continuar con el proceso de aprendizaje del español. Son 5 los que creen poder continuar. Por otra parte 3 son los que se sienten inseguros de poder avanzar con los estudios, de nuevo el mismo número de quienes solo están satisfechos con los resultados en algunas asignaturas. Esto nos indica que durante el proceso de aprendizaje gran parte de los estudiantes han encontrado el estímulo para avanzar y alcanzar los logros deseados.

Vemos que la mayor parte de los estudiantes ha adquirido seguridad en lo que respecta a la capacidad durante el proceso de aprendizaje del español. Si bien son solo 3 los estudiantes que se sienten más motivados durante este segundo semestre, no debemos dejar de considerar y aplaudir que la mayor parte de los estudiantes encuestados se mantienen motivados para continuar el proceso de aprendizaje, sobre todo teniendo en cuenta los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes y profesores en lo que respecta a la enseñanza digital de hoy en día, durante la pandemia del covid-19.

La minoría de estudiantes que siente que ha disminuído su motivación y que no estan seguros de tener las herramientas y capacidad para continuar aprendiendo español puede ser relacionada con los resultados obtenidos en la pregunta 12 de la primera encuesta:- *¿Cuál es tu meta al finalizar este ársstudium?* En esta pregunta 4 son los estudiantes que solo desean aprobar los exámenes. No podemos asegurar que sean los mismos estudiantes, pero podemos relacionarlos entre sí debido a la motivación extrínseca que les mueve a enfocarse en el premio y no en el proceso; desde esta perspectiva, si hay al menos tres de ellos que solo se

ven satisfechos con algunos resultados, es muy probable que esto disminuya su motivación porque de entrada estaban concentrados en factores extrínsecos.

Esta hipótesis –que los estudiantes menos motivados en el segundo semestre son los que se centraron en el resultado de aprobar en la primera encuesta– se ve reforzada porque en la tercera pregunta ninguno de los estudiantes llegó a decir que sin duda no tenía herramientas para estudiar: los estudiantes que se sienten ahora menos motivados lo hacen pese a reconocer en ellos algunas herramientas para avanzar, lo que sugiere que efectivamente la motivación ha disminuido por no estar satisfechos con las notas que han obtenido en algunas asignaturas.

4.2.2. Preguntas referidas al aprendizaje significativo

En esta sección voy a presentar los resultados de las preguntas 3, 9 y 10 de la segunda encuesta que se relacionan al aprendizaje significativo, es decir, con la noción ya comentada en el capítulo 2 de que el estudiante se ve más motivado cuando ve que lo que aprende es relevante para sus intereses y futuro, para luego compararlas con respuestas de la primera encuesta relacionadas con este mismo tema.

Veamos primero la tabla de respuestas correspondiente a la tercera pregunta: *Ahora que has estudiado ya un semestre en la universidad, ¿para qué cosas crees que son útiles los estudios de español que estás siguiendo?* En esta pregunta los estudiantes tuvieron la opción de elegir más de una respuesta.

Opciones	Número de participantes
a) Para emplear el español en el día a día hablando y escribiendo, si vivo en un país hispanohablante	13
b) Para emplear el español en mi vida profesional	14
c) Para entender mejor la cultura española	13
d) Para entender mejor la gramática española y usar la lengua correctamente	13

e) No veo una utilidad a lo que estoy estudiando	0
--	---

Los resultados muestran qué utilidad tiene para los estudiantes el estudio de la lengua española una vez que han seguido ya un semestre de estudios. Resulta positivo de nuevo que nadie ha optado por la última opción. Observando las opciones elegidas vemos que lo que han aprendido hasta ahora es considerado como un recurso útil tanto en su futura vida laboral como en el uso de la lengua y no menos importante el conocer la cultura hispanohablante. No ha habido ningún estudiante que opine que lo que está estudiando no sea útil, lo que nos indica que el programa de estudios que ofrece la universidad reúne los requisitos para que el estudiante sienta que obtiene las herramientas necesarias para desempeñarse profesional o socialmente utilizando el español.

Si comparamos estos resultados con los que obtuvimos en la segunda pregunta de la primera encuesta *¿En qué profesiones esperas poder utilizar el español?*- donde los estudiantes eligieron áreas profesionales, en su mayoría como profesor- vemos que hay un cambio interesante. Si bien es cierto que la opción de la vida profesional es marginalmente más popular (14 frente a 13), ahora los estudiantes encuentran otras utilidades que son tan relevantes como la profesional. Esto nos dice que la principal razón por la cual estudiantes eligen el año de español en la universidad es con fines profesionales, pero que en el proceso de estudio descubren la relevancia de otras áreas que no consideraban antes, como el interés por la cultura o la lengua en sí misma. Los estudiantes, pues, consideran significativos más contenidos ahora que al empezar.

Pasemos ahora a la tabla de respuestas de la pregunta novena, *Tras un semestre en la universidad, ¿qué temas son los que te ha gustado más aprender?* Los estudiantes tuvieron la opción de elegir más de una respuesta.

Opciones	Número de participantes
a) El vocabulario	8
b) La gramática	7

c) La cultura	12
d) La política	7
e) La historia	14
f) La literatura	8

Los resultados de esta pregunta nos indican que los estudiantes tienen una mayor preferencia por la historia y la cultura cuando se les pregunta por su propia curiosidad y gusto por aprender. Esto deja ver la enorme importancia del contenido que estimula el deseo de aprender la lengua. En el caso de la literatura, el vocabulario, la política y la gramática, la preferencia de los estudiantes es similar (8-7, algo menos de la mitad de los encuestados). La dinámica de estas asignaturas es diferente: el vocabulario es memorizar, la gramática con sus reglas y formas es difícil que sea percibida como atractiva, y la literatura tiene su complejidad al momento de tener que comprender un texto literario. Aunque los estudiantes entienden la utilidad de estos contenidos, como se vio en la pregunta anterior, no sienten preferencia por ellos, en general. Esto sugiere que una forma posible de motivar al estudiante puede ser conducir el estudio de la lengua y la literatura a través del estudio de la historia y la cultura, tal vez eligiendo textos sobre estos temas.

Veamos a continuación la tabla de respuestas de la décima pregunta, *Tras un semestre en la universidad, ¿qué temas son los que te ha resultado más difícil aprender?* Aquí también los estudiantes tuvieron la opción de elegir más de una respuesta.

Opciones	Número de participantes
a) El vocabulario	5
b) La gramática	11
c) La cultura	1
d) La política	5

e) La historia	3
f) La literatura	7

Los resultados dejan ver que las asignaturas que ofrecen más desafíos a los estudiantes son la gramática (11), la literatura (7), el vocabulario y la política (5). Tienen resultados bajos la historia (3) y finalmente la cultura (1). Aquí dimos vuelta la pregunta anterior y los resultados nos confirman que la historia y la cultura son los temas que atraen más la atención de los estudiantes y disfrutan trabajar la lengua española a través de éstos.

Si comparamos estos resultados con los de la pregunta siete de la primera encuesta, *¿Qué parte del español te parece más difícil de aprender?*, podemos notar que los estudiantes ya experimentaban la dificultad para aprender en la gramática, la política y la literatura. No parece que un semestre en la universidad haya modificado su percepción de qué es interesante, fácil o difícil, si bien ya hemos visto que los estudiantes han entendido la relevancia de estos temas más complicados. Sin embargo a diferencia del primer cuestionario la literatura no iguala a la política, dejando a la literatura como más difícil –aunque ahora ya por debajo de la gramática. La cultura y luego la historia continúan siendo los favoritos entre los estudiantes.

En conclusión, en lo que toca al aprendizaje significativo, vemos que un semestre de estudio permite al estudiante entender la relevancia y utilidad de lo que aprende, pero no suele modificar sus preferencias y gustos por algunos temas. Esto tiene una consecuencia práctica: podemos emplear la cultura y la historia como un vehículo para introducir temas que resultan menos atractivos al estudiante, como la gramática o la literatura.

4.2.3. Preguntas referidas a su percepción de haber alcanzado las metas previstas

Vimos también en el capítulo 2 que otro factor que incrementa la motivación es que el estudiante observe personalmente que ha ido adquiriendo parte de las metas que se había marcado antes de realizar el esfuerzo. A continuación se presentan las preguntas número 4, 5, 6 y 16 de la segunda encuesta, relacionadas porque se refieren a cómo perciben los

estudiantes haber alcanzado sus metas, enunciadas de forma intrínseca, es decir, basadas en las destrezas que va adquiriendo.

Comencemos con la tabla de las respuestas de la pregunta cuarta, que se enuncia así: *Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para escribir textos?* En esta pregunta reflejamos la capacidad de producir lengua escrita, como ya habíamos preguntado en la primera encuesta, aunque ahora nos concentramos en cómo perciben su evolución, no en qué nivel creen encontrarse ahora.

Opciones	Número de participantes
a) Mi nivel ahora es mucho mejor	6
b) Mi nivel ahora es algo mejor	11
c) Mi nivel ahora es igual	0
d) Mi nivel ahora es algo peor	0
e) Mi nivel ahora es mucho peor	0

Claramente los resultados de esta pregunta donde los estudiantes auto evalúan su nivel para escribir textos muestran que todos ven una evolución positiva, si bien solo algunos de ellos (6, aproximadamente la mitad que la otra opción) se atreven a calificar la evolución como mucho mejor.

Recordamos de la primera encuesta que los estudiantes suelen preferir las actividades orales a las escritas. La quinta pregunta se centra en su producción oral: *Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para tener conversaciones?*

Opciones	Número de participantes
a) Mi nivel ahora es mucho mejor	2
b) Mi nivel ahora es algo mejor	11

c) Mi nivel ahora es igual	4
d) Mi nivel ahora es un poco peor	0
e) Mi nivel ahora es mucho peor	0

En la tabla de resultados vemos que la mayor parte de los estudiantes (11) concluyen que su nivel del español oral ha mejorado algo en relación al semestre anterior, y dos estudiantes consideran la evolución mucho mejor. De forma interesante, el número de quienes se ven mucho mejor ahora pasa de 6 a 2 cuando nos movemos de lo escrito a lo oral, siendo lo oral percibido como que ha evolucionado de forma menos marcadamente positiva. De la misma manera, frente a la pregunta anterior, hay 4 estudiantes que consideran que no ha habido cambios en su producción oral.

Estos resultados sugieren de forma fuerte que los contenidos orales, y la práctica de las destrezas de conversación, no se han practicado en la misma medida que las destrezas escritas. Esto puede deberse a las condiciones especiales de la enseñanza digital durante el covid-19, pero podrían reflejar el hecho de que lo oral no se practica con igual facilidad que lo escrito. En todo caso, ya que los estudiantes suelen verse motivados por la práctica oral, sería preferible actuar para que su producción oral sea más acorde con la escrita, si queremos mantener su motivación.

Pasemos ahora a ver cómo sienten su capacidad de percibir el español oralmente. Abajo tenemos la tabla de las respuestas de la pregunta sexta, *Tras un semestre en la universidad, ¿cómo ves que ha cambiado tu nivel para entender a otras personas cuando hablan español?*

Opciones	Número de participantes
a) Mi nivel ahora es mucho mejor	8
b) Mi nivel ahora es algo mejor	8
c) Mi nivel ahora es igual	1
d) Mi nivel ahora es un poco peor	0

e) Mi nivel ahora es mucho peor	0
---------------------------------	---

Vemos la auto evaluación de los estudiantes en cuanto a la comprensión del español oral, que se distingue de las dos respuestas anteriores. Las respuestas están divididas en dos partes iguales (8) entre los que consideran que su comprensión oral es mucho mejor y los que consideran que es algo mejor; el número de los que ven su capacidad mucho mejor es más alto aquí que en las otras dos preguntas, tal vez por la mayor facilidad de comprender que de producir que siempre se da en una lengua extranjera. Tan solo un estudiante opina que es igual al semestre pasado, lo que contrasta con el número más alto de quienes piensan esto mismo sobre su producción oral. Recordemos que ningún estudiante escogió esta opción en la producción escrita; de nuevo vemos que lo oral requiere un énfasis especial si queremos mantener la motivación del estudiante.

Hemos mencionado que un posible motivo de que los estudiantes se sientan menos desarrollados en lo oral sea la dificultad de practicar oralmente dentro de la dinámica de clase. Añadimos en esta serie, por este motivo, una pregunta específica sobre la práctica oral en clase: *Durante el semestre pasado y este: ¿con cuánta frecuencia has tenido conversaciones en español como parte de la enseñanza?* Estos son los resultados.

Opciones	Número de participantes
a) Casi todas las semanas	4
b) Con alguna frecuencia	6
c) Casi nunca	7
d) Nunca	0

Los resultados de esta pregunta nos dan información importante sobre lo que les hace falta a estos estudiantes; vemos que son 7 los que casi nunca han tenido conversaciones en español como parte de la enseñanza, mientras que solo 6 estudiantes las han tenido con alguna frecuencia y tan solo 4 dicen haberlas tenido casi todas las semanas.

La asimetría entre lo escrito y lo oral se hace clara también cuando comparamos con los resultados de la primera encuesta. Comparando estos resultados con los resultados de la pregunta 4 de la primera encuesta, *¿Qué nivel de español consideras que tienes para hablar?*, vemos que ha habido una mejoría en el nivel de conversación de los estudiantes. En cambio, con respecto a la progresión en la comprensión oral, referida en la quinta pregunta de la primera encuesta, *¿Qué nivel de español tienes para comprender lo que se está diciendo?* -, vemos que no ha habido grandes cambios. Esto nos indica que los estudiantes han tenido una postura más activa en lo que respecta a comunicarse, pero aún tienen dificultades para comprender lo que se dice.

4.2.4. Cuestiones relacionadas con la forma de enseñanza

De igual forma, en el capítulo 2 vimos que la forma de enseñanza también tiene un papel destacado en la motivación del estudiante. A continuación, discutimos los resultados de las preguntas 11, 17 y 18 de la segunda encuesta, que se relacionan con las formas de enseñanza y cómo las perciben los estudiantes.

Veamos primero los resultados de la pregunta decimoprimer, que se enunció así: *De las distintas formas de enseñanzas que se han hecho en la universidad, ¿cuáles son las que te han facilitado más aprender y aumentar tu nivel?*

Opciones	Número de participantes
a) Taller de lengua	11
b) Trabajar con las presentaciones orales	6
c) Uso de Kahoot y Quizlet	1
d) Encuentro virtual con Århus	1
e) La lectura de los libros	13
f) Las clases presenciales con las profesoras	16

g) Las clases digitales con las profesoras	7
--	---

En los resultados de esta pregunta vemos que los estudiantes consideran que han obtenido mejores resultados con la enseñanza otorgadas por las profesoras durante las clases presenciales, seguidas de la lectura de los libros y el taller de lengua. En el taller de lengua los estudiantes interactúan entre ellos de forma oral o escrita utilizando diferentes partes de la gramática (uso de adjetivos, verbos, conjugaciones, etc.), a veces jugando o bien con actividades en grupo; vemos que su resultado es positivo, pero solo es la tercera forma favorita de enseñanza, tras no solo las clases presenciales sino también la lectura de los libros. Parece, por tanto, que es necesaria la participación activa de los profesores para que el estudiante se sienta seguro en la enseñanza, aunque también aprecian que haya actividades en que son más autónomos.

Continuamos con la pregunta decimoséptima, que se concentra en qué efectos puede haber tenido la digitalización de la enseñanza debido a la pandemia: *La enseñanza del semestre pasado y este ha sido en parte digital por la crisis del Covid-19. ¿Crees que esto ha afectado a tus ganas de estudiar?*

Opciones	Número de participantes
a) Mucho; me ha desanimado	4
b) Algo; he notado que era más difícil pero he podido superarlo	8
c) Muy poco	2
d) Nada	3

En los resultados dados vemos que de los 17 estudiantes 4 son los que han perdido la motivación por causa de la enseñanza digital, en coherencia con el primer bloque de respuestas a la primera encuesta. 8 son los estudiantes a los que les ha afectado en menor medida y han logrado seguir con los estudios. Seguidamente son 2 los estudiantes que se sienten un poco afectados y solo hay 3 a los que no les afecta en lo absoluto el cambio. Los

resultados en los 13 estudiantes que pese a situación han decidido seguir con los estudios puede deberse a que la motivación de concretar sus metas sea mayor a los obstáculos que han encontrado en la enseñanza digital. Al contrario de los 4 estudiantes que sienten perder la motivación, y cuyo número coincide con el de los que se declaran menos motivados en otras preguntas, identificamos que la digitalización ha sido probablemente otro factor importante en su evolución negativa, junto a los resultados obtenidos.

Veamos ahora la pregunta 18, *¿Crees que la enseñanza digital ha hecho más difícil aprender español?* En la pregunta decimoctava los estudiantes tuvieron la oportunidad de elegir más de una respuesta.

Opciones	Número de participantes
a) Sí, en la práctica oral	12
b) Sí, en la práctica escrita	3
c) Sí, para la gramática	5
d) Sí, para el vocabulario	7
e) Sí, para el estudio de la cultura	3
f) Sí, para la literatura	4
g) No, en ningún caso	4

Vemos que gran parte de los estudiantes (12) experimentan dificultad en la práctica oral del español de forma digital, que como se esperaba es la más afectada en la digitalización de la enseñanza. De la misma forma 7 son los que consideran el vocabulario es un desafío, posiblemente porque es en la práctica oral donde pueden aplicar y practicar sus conocimientos para expresarse. Luego tenemos a 5 estudiantes a los que se les dificulta aprender la gramática, 4 la literatura y 3 la cultura; las materias más teóricas, por tanto, se ven menos afectadas por la digitalización. Cabe recordar que las 34 respuestas están divididas entre 13

alumnos, ya que de los 17 estudiantes 4 son los que no tienen inconvenientes en aprender las materias en forma digital y por ello no respondieron esta pregunta.

Teniendo en consideración que la mayor parte de los estudiantes tienen preferencia por trabajar en grupos o en parejas, según nos lo indican las respuestas de la pregunta 10 de la primera encuesta—*¿Cómo consideras que es tu forma de trabajar más eficaz para aprender español?*—, es de esperar que los estudiantes presenten dificultades para utilizar las herramientas digitales en algunas asignaturas. Esto afecta sobre todo en la parte oral, a la hora de realizar presentaciones en grupo o dramatizaciones de alguna obra literaria, donde justamente los alumnos se divierten al mismo tiempo que ejercitan la forma oral del español. Si comparamos con los resultados de la pregunta 13 de la primera encuesta, donde preguntamos a cada estudiante qué método de enseñanza prefiere, nos encontramos de frente con que ningún estudiante tiene preferencia por una enseñanza exclusivamente digital, pues la mayoría opta por una enseñanza presencial o combinada. Esto podría indicar también que los resultados académicos de algunos estudiantes pueden depender de la falta de destreza en el uso de los métodos digitales tanto por el profesor como por el estudiante, si bien puede haber factores sociales o psicológicos que incrementan la dificultad de aprender por vía digital. Frente a la pregunta 14 de la primera encuesta, *¿qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje del método digital?*, y teniendo en cuenta las respuestas a esta pregunta tan específica que nos da una información sumamente valiosa, debemos tener en cuenta que la falta de vida social, de movimiento y de interacción con el mundo externo tiene un efecto importante en la vida del estudiante y por ende en la motivación para realizar o concretar sus deberes estudiantiles.

4.2.5. Pregunta relacionada con la implicación del profesor

En el capítulo 2 también vimos que el papel del profesor como vehículo para ayudar y apoyar al estudiante es otro factor crucial en la motivación. La pregunta 12 de esta segunda encuesta se ocupa justo de esto: *Cuando has tenido dificultades para entender algo, ¿dónde has conseguido ayuda?* En esta pregunta duodécima los estudiantes tuvieron una vez más la posibilidad de elegir más de una respuesta.

Opciones	Número de participantes
a) De la profesora	9
b) De los compañeros	13
c) De libros u otros textos escritos	10
d) Por internet	16
e) De hablantes nativos o amigos y familiares que saben español	4

Vemos en los resultados de esta pregunta que para aclarar dudas los estudiantes tienen preferencia por el método más al alcance y rápido de hoy en día, internet. Si bien son 16 los estudiantes que recurren a internet para encontrar respuesta a sus dudas, vemos que existe preferencia por consultar también con compañeros de clase (13), a lo que le sigue la opción de consultar a otros libros o textos (10), y solo en cuarto lugar a la profesora (9). Finalmente, tenemos la opción de pedir ayuda a hablantes nativos de español.

El implicar al profesor al momento de aclarar dudas está en un lejano cuarto lugar, lo que puede deberse a la relación impersonal entre el estudiante y el profesor, que ya hemos mencionado en el capítulo 2 que suele ser menor en la universidad que en otros niveles de estudio. El hecho de no tener clases presenciales en forma regular no le da al estudiante ocasión para acercarse al profesor y hacerle las preguntas necesarias, además. La otra opción es hacer las preguntas por medio de correo electrónico, pero para ello el estudiante debe someterse a la espera de una respuesta, la cual significa interrumpir el continuar con la tarea. Es así que el estudiante privado de paciencia o tiempo opta por buscar respuesta a sus dudas en internet, en compañeros por medio de un chat o bien en el material escrito. Este resultado no es positivo, y es claro que deben buscarse medidas para que el estudiante se sienta más seguro de consultar al profesor.

Si comparamos estos resultados con los de la pregunta 15 de la primera encuesta, *¿Qué tipo de obstáculos consideras que dificultan el aprendizaje presencial?* podemos observar en las respuestas que la mayor parte de los estudiantes opinan que no existen obstáculos en la

enseñanza presencial, pese a que muchos de ellos no se sienten cómodos hablando frente a toda la clase. Esto nos dice que la presencia del profesor en clase tiene importancia para el alumno, tanto para motivarlo como para darle la información necesaria para realizar las tareas. Que esta implicación del profesor es positiva por ejemplo para aplicar nuevas formas de aprendizaje jugando o repitiendo lo vemos en los resultados que nos da la pregunta 16 de la primera encuesta: *En tu experiencia personal, ¿qué formas consideras efectivas para aprender nuevas palabras o expresiones en español?* Frente a las opciones de ver la televisión y escuchar música, los estudiantes tuvieron mayor preferencia por los juegos y la repetición utilizados en clase, es decir, actividades presenciales donde hay interacción entre los estudiantes y el profesor. Un vez más son los estudiantes quienes claramente demuestran qué tan importante es la implicación del profesor.

4.2.6. Preguntas relacionadas con los aspectos psicosociales

Finalmente, también se destacó en el capítulo 2 que los aspectos psicológicos y sociales influyen en la motivación del estudiante, que puede ser más o menos tímido o más o menos seguro de sí mismo. El enunciado 19 de la segunda encuesta está relacionada con los aspectos psicosociales de los estudiantes. El método utilizado para responder indica el grado en que tan de acuerdo está el estudiante con el enunciado que se le ofrece, siempre con la misma escala: *totalmente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, no lo sé, parcialmente de acuerdo o totalmente de acuerdo.*

Ante el enunciado *me da vergüenza hablar con personas de habla hispana*, las respuestas fueron:

Totalmente en desacuerdo	29.4%
Parcialmente en desacuerdo	17.6%
No lo sé	11.8%
Parcialmente de acuerdo	41.2%
Totalmente de acuerdo	0%

Vemos que la mayor parte de los estudiantes están parcialmente de acuerdo con el enunciado, pero sin embargo existe casi un 30% que está en total desacuerdo. Si bien tenemos un número importante de estudiantes que se sienten seguros al hablar el español con hispanohablantes, independientemente de si tienen un buen nivel o no, en la mayoría de los casos hay estudiantes para los que puede que dependa de la ocasión o el contexto en que se sitúen si encuentran vergonzoso o no comunicarse en español con hispanohablantes. Esto no podemos saberlo con certeza, pero viendo el resto de las respuestas vemos un 17.6% que está solo parcialmente en desacuerdo con el enunciado y un 11.8% que no lo sabe, tal vez porque no se ha presentado la situación para hablar con un hispanohablante y no sabe como se sentiría. Esto me hace pensar que depende también de la consideración que tenga el interlocutor, ya que si es una persona que comprende el esfuerzo que el estudiante está poniendo para poder comunicarse sin duda el estudiante se va a sentir cómodo frente a la situación.

Ante el enunciado *Siempre creo que otros compañeros hablan mejor que yo*, los estudiantes dieron las siguientes respuestas:

Totalmente en desacuerdo	23.5%
Parcialmente en desacuerdo	41.2%
No lo sé	11.8%
Parcialmente de acuerdo	17.6%
Totalmente de acuerdo	5.9%

Vemos en los resultados que el mismo porcentaje de estudiantes (41.2%) que respondió estar parcialmente de acuerdo con tener vergüenza al hablar con hispanohablantes ha respondido ahora estar parcialmente en desacuerdo con la percepción de que otros estudiantes hablan mejor que ellos mismos. Esto puede significar que son los mismos estudiantes, y hay una correlación entre las dos ideas, pero como la encuesta es anónima no podemos tener la certeza. Coincidentemente o no, el 11.8% tampoco supo que responder y el mismo 17.6% se declara parcialmente de acuerdo en este enunciado y parcialmente en desacuerdo en el

enunciado de la tabla anterior. La diferencia, aunque sea poca, la encontramos en el porcentaje de cuántos están totalmente de acuerdo con el enunciado: es un 29.4% para los estudiantes que sienten vergüenza hablar con hispanohablantes y algo menos, un 23.5%, para los que creen que siempre sus compañeros hablan mejor que ellos mismos. Para resumir, existe una combinación de estas dos razones o enunciados por las cuales un número de estudiantes no se anima a hablar español, a veces por un prejuicio del interlocutor o por un sentimiento de inferioridad del estudiante frente a sus compañeros de clase. Esto refleja la importancia que tiene para el estudiante el impacto externo y se refleja en su prestación con respecto a la lengua oral.

Veamos ahora las respuestas al enunciado *Me pongo nervioso cuando hablo español frente a toda la clase.*

Totalmente en desacuerdo	5.9%
Parcialmente en desacuerdo	5.9%
No lo sé	23.5%
Parcialmente de acuerdo	52.9%
Totalmente de acuerdo	11.8%

Esta es otra razón que impide a los estudiantes expresarse en forma oral. Vemos en los resultados que un 11.8% son los que están totalmente de acuerdo y el 52.9% se declaran parcialmente de acuerdo. Esto nos dice una vez más que en ocasiones el nerviosismo causado por miedo a equivocarse puede ser una de las razones que afectan a estudiantes a la hora de expresarse oralmente.

El número de estudiantes que no supo qué responder es el 23.5%, lo cual me hace pensar que no han reflexionado sobre las razones que les dificulta hablar frente a otros. Pero el porcentaje de los estudiantes que están de acuerdo y parcialmente de acuerdo con el enunciado es el mismo, 5.9%, lo que nos dice que son menos los estudiantes que tienen la certeza de que los nervios son la razón o una de las razones que no les permite expresarse en forma oral.

Por ello, preguntamos también directamente si este nerviosismo es causado por miedo al ridículo. Ante el enunciado *Temo que otras personas (o compañeros) se rían de mi cuando hablo español* esto fue lo que se respondió.

Totalmente en desacuerdo	64.7%
Parcialmente en desacuerdo	17.6%
No lo sé	17.6%
Parcialmente de acuerdo	0%
Totalmente de acuerdo	0%

Los resultados de este enunciado dejan claramente a la vista que la mayor parte de los estudiantes (64.7%) está totalmente en desacuerdo con que la burla de compañeros u otras personas sea una razón que les impide hablar español frente a otros, tal vez por su confianza en sus compañeros. El otro 17.6% está parcialmente en desacuerdo con este enunciado, lo que puede significar que en alguna medida puede influir. El 17.6% no sabe y positivamente ningún estudiante está ni parcialmente ni totalmente de acuerdo con este enunciado.

Finalmente, ante el enunciado *Es normal tener errores al hablar español, estoy aprendiendo y no me importa hablar español delante de otras personas*, esto fue lo que respondieron los estudiantes:

Totalmente en desacuerdo	0%
Parcialmente en desacuerdo	5.9%
No lo sé	17.6%
Parcialmente de acuerdo	47.1%
Totalmente de acuerdo	29.4%

El mayor porcentaje de estudiantes (47.1%) opina que está parcialmente de acuerdo con que es normal tener errores y un 29.4% está totalmente de acuerdo. El 17.6% no sabe que responder y el 5.9% está parcialmente en desacuerdo, mientras que no hay nadie que esté totalmente en desacuerdo. Estos resultados nos dicen que pese a que gran parte de los estudiantes dice no importarle hablar español frente a los demás y estar conscientes de que están en el proceso de aprendizaje y es normal cometer errores, de igual manera se ven afectados por factores externos como prejuicios o el temor al qué dirán que parecen bloquearles, si bien entre estos temores no se encuentra –al menos conscientemente– el miedo a las burlas de sus compañeros.

Por todo esto, los resultados psicosociales que hemos identificado sugieren que los estudiantes, en general, aceptan el error como parte normal del aprendizaje y no se ven preocupados por las burlas de potenciales interlocutores. Su dificultad a la hora de hablar, entonces, debe achacarse probablemente más al nerviosismo causado por la necesidad de controlar distintos aspectos de la lengua para aplicarlos espontáneamente y seguramente también por la práctica oral más reducida en las actividades de clase.

Terminamos aquí la presentación de los resultados de ambas encuestas, y pasamos al último capítulo del estudio, donde nos centraremos en las conclusiones de nuestra investigación.

5. Conclusiones

Ha llegado el momento de presentar nuestras conclusiones. Este capítulo final se estructura de la siguiente manera: la sección §5.1 presenta el resumen de los principales hallazgos, que se ha dividido en subsecciones que se refieren a cada uno de los aspectos que la bibliografía teórica reconoce como importantes en la motivación de los estudiantes. Por su parte, la sección §5.2 presenta una propuesta de las medidas que podrían tomarse para contrarrestar los aspectos más negativos que se han diagnosticado en nuestro estudio.

5.1. Principales hallazgos

Los resultados que se presentan en esta tesis, como se dijo, se recogieron mediante dos encuestas dirigidas al mismo grupo de estudiantes, una realizada en otoño de 2020 y otra en primavera del 2021.

Antes de pasar a presentar los resultados desglosados por cada tema, recordemos algo de las condiciones externas de esta investigación. Durante estos dos semestres de enseñanza universitaria de español el principal desafío externo a nuestra investigación lo ha presentado el cambio en la forma de enseñanza que se tuvo que implementar, al verse esta afectada por el Covid-19. La pandemia, con la prohibición o dificultad de realizar enseñanza presencial y otras actividades, supuso un cambio repentino para estudiantes y profesores, que han tenido que utilizar con más frecuencia el sistema digital y disminuir, cuando no suprimir, las clases presenciales. Como consecuencia del método digital, se ha visto afectada la práctica oral de los estudiantes haciendo más difícil el aprendizaje del vocabulario y la gramática vinculada a esta práctica. Otro resultado negativo de la falta de práctica oral en clase es que esto ha provocado a los estudiantes nerviosismo e inseguridad a la hora de tener que expresarse en forma oral frente a otros interlocutores. De la misma manera, como factor psicosocial, el aspecto social de la vida de estudiante universitario es un gran incentivo y por ende la falta de vida social es un factor que influye notablemente en la falta de motivación de los estudiantes. Conocer a otros estudiantes con los que comparten un mismo interés y persiguen los mismos objetivos los motiva a ayudarse y a compartir nuevas experiencias.

Así, por el lado negativo, esta investigación se desarrolló en un contexto en el que los estudiantes tenían varios motivos para sentirse desmotivados, lo cual puede querer decir que si las encuestas se hubieran desarrollado en otros periodos los resultados podrían haber sido

distintos. Por el lado positivos, sin embargo, que los estudiantes respondieran bajo estas condiciones difíciles nos ha permitido identificar un número mayor de áreas problemáticas que en este capítulo podemos discutir y tratar de proponer formas de solucionarlas.

Veamos los principales resultados, divididos por cada categoría.

5.1.1. Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Comentamos en el capítulo 2 que la motivación intrínseca, la que se basa en la propia curiosidad y deseo de desarrollo personal del estudiante, tiene efectos más positivos y duraderos que cualquier motivación extrínseca que se apoye en obtener resultados inmediatos o satisfacer una meta externa que un estudiante no ve como propia. En el mismo sentido, destacamos que la curiosidad y el deseo de desarrollar capacidades internas al estudiante están entre las fuerzas más poderosas que ha reconocido la bibliografía para producir y mantener un alto grado de motivación en el estudiante.

Los resultados de nuestro estudio han proporcionado información relevante en este aspecto. En nuestra primera encuesta, pudimos ver –pregunta 1 de la primera encuesta– que el mayor número de estudiantes quiere usar el español en su vida profesional, lo cual se considera una motivación extrínseca moderada, porque está basada en un resultado externo, pero a largo plazo, e implica incorporar y desarrollar capacidades propias del estudiante. El número de estudiantes motivados de forma puramente extrínseca, basándose en los resultados de las asignaturas, era muy bajo. Es así que los resultados nos permiten sugerir que, en su punto de partida al iniciar los estudios, los estudiantes quieren sacar provecho de los conocimientos obtenidos de la lengua española, desarrollando capacidades que, eso sí, esperan asociar a un resultado externo al obtener trabajo. La segunda encuesta confirmó estos resultados, ya que la motivación profesional siguió siendo central en sus respuestas.

Su preocupación por el desarrollo de capacidades, como una marca de la motivación intrínseca que proponemos que se incorpora a la motivación extrínseca de obtener un trabajo, se hizo obvia en la primera encuesta en distintas preguntas, como por ejemplo la pregunta 11, donde los estudiantes admiten la necesidad de profundizar en su destreza para mejorar la comprensión y el uso del español para luego alcanzar la meta de aplicar la lengua a la vida profesional. Si pensamos en la motivación aplicada a solo el semestre en que se encontraban estudiante, vimos en la pregunta 12 que 4 fueron los estudiantes que afirman solo querer

aprobar los exámenes, siendo estos los estudiantes a los que la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca permite diagnosticar como aquellos que tienen menor motivación. La segunda encuesta permitió confirmar la hipótesis de que la motivación se correlaciona con la dicotomía entre lo intrínseco y lo extrínseco. Entre los resultados de la pregunta 7 de la segunda encuesta hecha a 17 estudiantes vemos que 14 son los que dicen estar contentos con los resultados obtenidos en los exámenes y 3 estudiantes se muestran menos positivos, puesto que solo declaran estar satisfechos con algunos de los resultados; de la misma manera, ese número encaja casi perfectamente con el de los pocos estudiantes que se declaran algo menos motivados.

Podemos ver, por tanto, que en la segunda encuesta casi coincide perfectamente el número de los estudiantes que solo querían aprobar los exámenes con quienes se declaran menos satisfechos y menos motivados que antes, y que también coincide el número de los que están contentos con sus resultados, mantienen su grado de motivación y quienes se habían planteado un objetivo más a largo plazo que implicaba necesariamente desarrollar capacidades personales.

Estos resultados nos sugieren que la motivación extrínseca de obtener los puntos de estudio nada más, en efecto, hace que el estudiante se desmotive rápido, que no obtenga satisfacción por el resultado conseguido y que, en todo caso, esa motivación es más vulnerable porque depende exclusivamente de factores externos, en este caso la simple evaluación del profesor a una prueba. A pesar de ser ambas motivaciones extrínsecas, la motivación de conseguir un trabajo no se pierde tan rápido, ya que plantea un objetivo más a largo plazo que mantiene al estudiante activo para lograrlo y porque ese objetivo se define necesariamente teniendo en cuenta el conocimiento personal adquirido por el estudiante, junto a sus destrezas.

Cabe resumir, por tanto, este aspecto de nuestro estudio de la siguiente manera: en el primer semestre muchos de los estudiantes notan motivación extrínseca, pero no todas las motivaciones extrínsecas tienen el mismo peso para la motivación: la que supone objetivos de mayor recorrido perdura mejor que la que se centra en los resultados inmediatos.

De la misma manera, como se recordará, en el segundo semestre se ve un incremento de la motivación intrínseca, porque parece que los estudiantes han sentido más curiosidad y dan más señales de haber desarrollado ya un deseo por el aprendizaje de los contenidos en sí mismos; no obstante, para discutir este aspecto debemos pasar al segundo punto, el aprendizaje significativo.

5.1.2. Aprendizaje significativo

Vimos también en el capítulo 2 que otro elemento que produce y mantiene un alto grado de motivación en el estudiante es que sea consciente de que los contenidos y destrezas que adquiere durante el estudio resultan relevantes para sus objetivos, llegando incluso a incorporar en este proceso nuevos objetivos que derivan de la conciencia de que lo que está aprendiendo es útil, le desarrolla como individuo y le permite formarse. Esta noción se conoce como 'aprendizaje significativo'.

En nuestros resultados, para este aspecto la principal conclusión es que tras un semestre de estudio los alumnos en general toman conciencia de la utilidad e interés de muchas materias que antes no se planteaban. Estos contenidos pueden seguir pareciéndoles difíciles, pero en el segundo semestre los afrontan con un grado de curiosidad e interés más alto. Según la primera encuesta, que fue respondida por los estudiantes a mitad del primer semestre, los estudiantes manifestaron que ciertas materias les parecían mucho más complicadas y menos agradables o interesantes de aprender. En la pregunta 7 eligieron la gramática como la asignatura que encuentran más difícil de aprender, y tras ella destacaron en segundo lugar la política y la literatura, seguida del estudio del vocabulario; las materias que menos dificultad recibieron en esa encuesta fueron la historia y la cultura. En la segunda encuesta, realizada a mediados del segundo semestre, hice la misma pregunta –en este caso la 10– y las respuestas que se refieren a la dificultad de aprendizaje fueron casi las mismas. La única diferencia fue que la política bajó a un tercer lugar, lo cual puede deberse a que durante el segundo semestre los contenidos que se relacionan con la política ya no existen como asignatura independiente, sino como parte del contexto dentro de la literatura y la cultura. Por tanto, no ha habido cambios significativos en el grado de dificultad que percibe el estudiante.

Sin embargo, sí parece haber habido cambios en su consideración de estas mismas materias en lo que toca a su significación o relevancia. Cuando le preguntamos a los estudiantes, en la tercera pregunta de la segunda encuesta, qué consideraban relevante o útil de estudiar español, encontramos que los estudiantes daban una puntuación mayoritaria a la opción de que el estudio del español es necesario para entender su gramática. Es decir, los estudiantes entienden que la gramática es necesaria dentro del estudio del español, y han encontrado su relevancia y utilidad, es decir, ahora mayoritariamente entienden que comprender la

gramática es significativo, posiblemente porque han entendido que es necesaria para poder emplear la lengua.

De todos modos, aunque el estudiante da señales de haber entendido en el segundo semestre la relevancia de los contenidos gramaticales, aunque le parezcan más difíciles, no debemos confundir esto con el gusto por su aprendizaje. También en la novena pregunta de la segunda encuesta hice una pregunta para saber qué asignaturas les gustan más a los estudiantes, y la que más les gusta es la historia, seguida de la cultura, el vocabulario y la literatura, que están juntas en su puntuación. Los estudiantes dejan la gramática y la política como las asignaturas que menos les gustan. Esta misma tendencia la vemos también en los resultados de la pregunta 18, en la que se les pide a los estudiantes que imaginaran que tienen la oportunidad de elegir un tema para continuar aprendiendo español, y como primera opción eligieron la historia, seguida del arte y después la religión –es decir, siempre temas culturales– dejando atrás a la política, y otras disciplinas más técnicas.

Vemos que no existe variedad en las respuestas, lo que nos dice que los estudiantes mantienen la preferencia por los mismos temas durante todo el primer año, y que tampoco cambian de opinión en su dificultad: los temas que les son difíciles los siguen siendo. Lo que sí se consigue durante el inicio de los estudios es que los estudiantes perciban los conocimientos más difíciles de aprender como significativos, lo cual puede permitir que se vean algo más motivados para su estudio.

Nuestros resultados en el aspecto del aprendizaje significativo nos permiten concluir que las asignaturas relacionadas con la historia, la cultura y en cierta medida la literatura son las que en principio producen mayor curiosidad a los estudiantes, mayor gozo al aprenderlas y las que se perciben como con menor dificultad, si bien el estudiante aprende a reconocer la utilidad de los contenidos más difíciles. Podríamos especular que, en tiempos de pandemia, parte de estas preferencias se encuentran en que estas asignaturas, al ser más teóricas y requerir menos práctica que la gramática o las destrezas comunicativas, no presentan mayores consecuencias negativas en el aprendizaje si este se desarrolla de forma digital, pero no podemos estar seguros de que esta sea la causa, y consideramos preferible tomar los resultados como tales, sin especular si habrían sido distintos en un contexto de aprendizaje presencial no afectado por la digitalización de la enseñanza.

5.1.3. La posesión de herramientas para trabajar y los métodos de enseñanza

Un tercer factor que destacamos en la revisión teórica es que el estudiante se siente más motivado cuando reconoce en sí las herramientas y capacidades propias que pueden hacerle alcanzar sus metas, así como percibe un desarrollo de dichas capacidades a lo largo del tiempo. Naturalmente, esta cuestión se imbrica con la cuestión de qué forma de enseñanza y qué actividades les permiten desarrollar esas herramientas, dentro de su percepción.

Comenzando por qué aspectos se han destacado en estas encuestas con respecto a qué actividades son las que los estudiantes prefieren para desarrollar sus herramientas de aprendizaje, podemos ver en los resultados de la decimonovena pregunta de la primera encuesta que las actividades que se relacionan con escuchar canciones, ver materiales audiovisuales o emplear chats encabezan las preferencias de los estudiantes. Vimos también en esa primera encuesta –preguntas 9, 10, 13 y 14– que los estudiantes declaran, en la misma línea, que para ellos las mejores actividades que les ayudan a practicar el español son las que se refieren a hablar y escuchar, es decir, focalizando en las actividades orales más que en las escritas, y que manifiestan una preferencia por trabajar en grupos pequeños de estudiantes, 3 ó 4, que de la misma manera parecen favorecer su motivación. En general, pues, los estudiantes muestran una predilección clara por las actividades que se centran en la práctica oral, tanto en su producción como en su percepción, y podría incluso argumentarse que su gusto por trabajar en grupos pequeños está parcialmente motivado por la facilidad con la que se puede dialogar en esa clase de grupos.

De la misma manera, los estudiantes manifiestan que la forma más eficaz de trabajar para aprender español es mediante clases presenciales (12 respuestas), si acaso combinándolas con la forma digital (7), unos datos que no cambian en absoluto en la segunda encuesta, donde hemos podido confirmar de varias maneras que los estudiantes no ven la enseñanza digital como algo positivo, en general. De nuevo, parece posible relacionar estos resultados con la preferencia por la actividad oral, ya que en un marco presencial ésta es más sencilla de desarrollar que a través de medios digitales.

Otro aspecto interesante para este factor de motivación fue identificado en la segunda encuesta, referido al desarrollo de capacidades que perciben los estudiantes tras un semestre estudiando en el programa. Concretamente en las preguntas 4, 5 y 6 pudimos ver que, si bien un número considerable de estudiantes declaran haber percibido al menos alguna mejora en

sus capacidades escritas, de dialogar con otros estudiantes y de comprensión oral, vimos que en lo que respecta a lo oral los datos son algo menos positivos que en lo que se refiere a lo escrito: los estudiantes pueden sentirse menos seguros en el desarrollo de sus capacidades orales, lo cual no puede valorarse positivamente, sobre todo porque es en ese ámbito donde el estudiante siente que podría desarrollar mejor su aprendizaje.

Consideramos que es un problema, pues, que justamente en las capacidades que más importan a los estudiantes sea justo donde la percepción de su desarrollo a lo largo del tiempo sea menos claramente positiva.

5.1.4. La implicación del profesor

La interacción y la asistencia del profesor durante el proceso de aprendizaje es de suma importancia para que el estudiante pueda aclarar sus dudas, sentirse seguro y motivado durante el período académico, tal y como también nombramos en el capítulo sobre el marco teórico. El profesor puede actuar como un pivote en el que el estudiante busca apoyo y respaldo cuando está intentando desarrollar sus capacidades para alcanzar sus metas.

Después de conocer las formas que los estudiantes consideran más efectivas para aprender la lengua, los resultados más importantes para este aspecto los vemos tal vez en la pregunta 12 de la segunda encuesta. Podemos ver en esta pregunta que, pese a lo que habría sido deseable, cuando los estudiantes han tenido dificultades para comprender algo para aclarar sus dudas recurren primero a internet, después a sus compañeros, más tarde al material escrito y casi por último a la profesora. Estos resultados dejan en evidencia la importancia de la participación del profesor en la práctica oral del estudiante, pero al mismo tiempo la poca cercanía que existe entre el estudiante y el profesor a la hora de aclarar dudas, puesto que el estudiante prefiere acceder a otros elementos antes de dirigirse a la profesora. Si bien podemos ver esto, tal vez, como una forma de madurez del estudiante, que trata de encontrar la información por sí mismo en una primera instancia, es llamativo –y no se puede considerar positivo desde la perspectiva de la motivación– que antes de hablar con la profesora prefiera consultar a sus compañeros. Si bien es natural también pensar que para el estudiante la forma más rápida de adquirir respuesta a las dudas sea internet, en un contexto de pandemia donde su relación con otros estudiantes es menor, pensar que prefieran dirigirse a sus compañeros antes que a la profesora no puede verse como un aspecto positivo.

Parece, sin embargo, que el papel de los profesores es central en la enseñanza, en general, y que los estudiantes lo reconocen. Cuando se le pregunta al estudiante cuál de las formas de enseñanza le ha facilitado más el aprendizaje y aumentar su nivel de español en la pregunta 11 de la segunda encuesta, comprobamos que el total de estudiantes, menos uno, eligió las clases presenciales con las profesoras como su forma predilecta, y solo en segundo lugar eligieron la lectura de los libros –una actividad individual–, con el taller de lengua como tercera opción. Esto sugiere que los estudiantes parten de la interacción con el profesor y el grupo en las clases presenciales, como su primera elección, pero que esas clases presenciales no siempre le dan la confianza suficiente en el profesor para acudir a él cuando tienen preguntas. Volveremos a cómo resolver esta carencia en la siguiente sección, §5.2.

5.1.5. Factores psicosociales

Aunque son mucho más difíciles de medir, los estudios previos destacan también el papel que tienen los aspectos psicosociales –la sociabilidad del estudiante, su percepción del respeto que le dan los demás, incluso los rasgos de carácter–.

La principal conclusión de nuestro estudio es, obviamente, que la pandemia que se dio durante esta investigación afectó de forma clara la motivación de los estudiantes, como mínimo en la medida en que hace más difícil las relaciones sociales y la enseñanza presencial. Vemos, pues, que el aspecto psicosocial de los estudiantes se ve afectado principalmente por la situación actual de pandemia. Las restricciones que no hacen posible que los estudiantes asistan a la universidad y que estén obligados a tener enseñanza digital de alguna forma afectan el aprendizaje, y existe una mayoría muy estable de estudiantes que dan respuestas en esta dirección de forma muy clara. Lo negativo de la enseñanza digital causada por la pandemia en la motivación de los estudiantes lo demuestran por ejemplo las respuestas de la pregunta 14 de la primera encuesta, donde 11 son los estudiantes que manifiestan sentirse cansados y soñolientos al estar tanto tiempo frente a la pantalla del computador. Los problemas psicosociales no se restringen a la ausencia de estímulos sociales durante la enseñanza digital: un número igualmente notable de estudiantes (8) afirman que el no salir de casa es un factor que los desmotiva y tener acceso a internet mientras están estudiando desvía su concentración en los estudios, posiblemente porque buscan en internet los estímulos que los mantengan despiertos que no reciben de la actividad social inherente a la enseñanza presencial. A esto podemos sumarle que las condiciones de la pandemia hacen también que

les resulte difícil organizarse y que aumentan la dificultad de hacer las actividades en grupo, que es precisamente una de las formas de enseñanza favoritas de los estudiantes en otras preguntas.

Sin duda, las actividades en grupo son un estímulo importante para los estudiantes, y no es difícil adivinar en ello motivaciones claras de tipo psicosocial: para los estudiantes ver que otros están experimentando las mismas dificultades, pero que lo siguen intentando, los motiva de forma positiva tanto para aceptar que es normal experimentar dificultades como para insistir en superarlas.

Debemos tener en cuenta que estos factores pueden ser también parte de la causa de que muchos estudiantes no se sientan cómodos hablando español, como nos lo indican las respuestas de 7 estudiantes en la pregunta 15 de la primera encuesta. Luego en las afirmaciones del apartado 19 de la segunda encuesta efectuada en el segundo semestre vemos más detalladamente que un 41.2% está parcialmente de acuerdo con que sienten vergüenza al hablar español con hispanohablantes y que más de la mitad –un 52.9%– se pone nervioso al hablar español frente a toda la clase. Esto nos indica que el estudiante se siente inseguro frente a su nivel de la lengua y que existe un temor a equivocarse al expresarse en forma oral frente a otros. Dadas estas premisas, creemos que hay que admitir que existen ciertos problemas o complicaciones psicosociales que una situación de enseñanza digital sin un contacto más estrecho con otros estudiantes no puede hacer sino empeorar, y que se requiere un esfuerzo extra por parte del profesor para encontrar formas más creativas que disminuyan estas tendencias negativas, sobre todo en la práctica oral. Parte del problema radica en que el estudiante debe ser consciente de que superar ese miedo y timidez o vergüenza al hablar es algo que deben hacer tarde o temprano. Desde este punto de vista, el aula debería ser un lugar seguro en que el estudiante se sienta más cómodo para hablar, ya que más adelante, cuando empleen el español en su vida laboral resultará sin duda más difícil superar la timidez. Asimismo, creo también por mi experiencia personal, si bien esta es una apreciación subjetiva muy difícil de medir y que no puedo apoyar en las respuestas a las encuestas realizadas, que esta timidez o miedo al hablar puede tener algo que ver no solo con rasgos personales de cada estudiante, sino también con factores culturales que pueden variar de un país a otro, relacionados con el miedo a proyectar una imagen imperfecta ante los demás. Mi experiencia

personal me dice que, en el mismo grupo de estudiantes, a menudo los alumnos que vienen de países mediterráneos, como Francia, tienen menos miedo a equivocarse al hablar y aceptan que sus compañeros vean sus errores, mientras que –también hablando en términos generales– los alumnos noruegos prefieren callar si no están seguros de que van a hablar con pocos errores o sin errores. Como digo, no puedo apoyar esta afirmación en datos mensurables, pero creo que es importante tener en cuenta este factor cultural a la hora de buscar remedios a los factores psicosociales que pueden afectar negativamente la motivación de los estudiantes.

5.1.6. El impacto de la crisis del covid-19

No podemos terminar este resumen sin referirnos a qué datos hemos obtenido en nuestro estudio específicamente sobre la motivación durante esta crisis sanitaria. Las restricciones impuestas a causa del covid-19, como por ejemplo la enseñanza obligatoriamente digital durante largos periodos de tiempo, ha sido determinante principalmente para el progreso en la destreza oral de los estudiantes.

La pregunta 17 de la segunda encuesta, donde los estudiantes manifiestan cuánto les ha afectado en las ganas para estudiar durante la crisis del covid-19, nos muestra con claridad que esta crisis ha tenido un efecto negativo. Doce estudiantes respondieron que sentían que esta crisis les había afectado mucho o algo, frente a solo 5 estudiantes que declaran que o no ha habido efectos, o estos han sido pequeños. Si bien esto nos puede decir que en términos generales gradualmente los estudiantes se han ido adaptando a la situación intentando alcanzar sus objetivos, el resultado muestra claramente que la crisis sanitaria ha tenido un efecto real en la motivación de los estudiantes –al igual que, obviamente, en otras personas–.

Si tenemos que determinar exactamente cómo ha afectado a la motivación, más allá de los aspectos psicosociales ya discutidos anteriormente, parece que la causa más específica en el caso de los estudios de español es que la pandemia ha dificultado la práctica de las destrezas orales, que venimos viendo son las que más aprecian los estudiantes. Esto se ve en los resultados de la pregunta 18 de la segunda encuesta, realizada cuando los estudiantes llevaban ya casi dos semestres de estudio. En ella 12 estudiantes afirman expresamente que justo ha sido en la parte oral donde la enseñanza digital más les ha afectado. Es el mismo número de estudiantes, también doce, que afirman que la digitalización les ha afectado en su aprendizaje del vocabulario, probablemente porque cuando más se aprenden nuevas palabras es usándolas

en conversaciones reales, y es mucho menor el número de los que creen que les ha afectado en la gramática o la literatura y la cultura. De nuevo, tenemos la paradoja de que la parte oral, que es la que más motiva a los estudiantes, es la más afectada en un aprendizaje digital.

5.2. Propuesta de medidas

Ahora que ya hemos resumido los principales hallazgos, queremos cerrar este estudio presentando algunas ideas de qué medidas podrían tomarse para incrementar la motivación de los estudiantes de español en aquellas áreas o aspectos que han resultado más negativos en la encuesta. Dividimos esta sección en las mismas categorías que la anterior, por lo que su estructura es paralela a §5.1.

5.2.1. Motivación intrínseca y motivación extrínseca

Nuestra primera medida se enfoca en cómo podemos incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes. Si bien no muchos de ellos se guían por premios o castigos de en corto plazo, existen algunos de ellos.

Hay varias posibilidades. Como ya hemos mencionado los premios o los castigos forman parte de la motivación extrínseca sobre todo cuando vienen de fuera y no se conectan con los criterios internos del estudiante. Por este motivo, una medida tan simple como que el estudiante comience a premiarse a sí mismo cuando finaliza una tarea que forma parte del plan de estudio a realizar puede tener un efecto mejor que apoyar sus resultados en los premios o castigos externamente impuestos por el profesor. Por ejemplo, si el estudiante tiene como objetivo leer un capítulo diario de un libro, al finalizar esta tarea puede premiarse con ver un capítulo de su serie favorita (ojalá que además sea una serie en español). Si bien esto sigue siendo un premio, al ser un premio que el estudiante se otorga a sí mismo podría convertirse poco a poco en un hábito en el que el estudiante ve que va desarrollando sus capacidades.

Sin embargo el objetivo debería ser que la motivación intrínseca sea la predominante. Los estudiantes motivados intrínsecamente poseen un gran deseo de aprender y comprenden los objetivos dentro del proceso de aprendizaje. Al estar motivados de esta forma suelen cumplir con un papel activo dentro de la clase. Creo que, por lo tanto, esta motivación intrínseca puede aumentarse si se incrementa el sentido de la curiosidad del estudiante a través del aprendizaje significativo, por lo que volveré a esto en el siguiente punto.

Además, el crear actividades en grupo puede servir de estímulo a los estudiantes que se sienten menos motivados cuando interactúan con estudiantes que están mucho más motivados. Entre las posibles actividades que podemos elegir para conseguir este contagio de motivación podemos pensar en las representaciones de alguna obra o de un libro, juegos didácticos utilizando la mímica o bien juegos de mesa en los que tienen que emplear el español.

5.2.2. Aprendizaje significativo: temas que motivan a los estudiantes

Otra forma de incrementar la motivación del estudiante, despertando curiosidad en él para que la motivación intrínseca sea más predominante, es empleando los temas que los estudiantes sienten más placer al aprender como un vehículo que permite usarlos como marco para los temas que les son menos atractivos. De esta manera el estudiante puede entender que tanto los temas que le resultan fáciles como los que son difíciles son significativos, porque están imbricados.

Según nuestro estudio entre los temas que motiva a los estudiantes están la cultura y la historia. Esto nos abre la posibilidad de poder utilizar estos temas para reforzar los temas que menos motivan a los estudiantes, como la gramática, la literatura y la política creando un enlace entre éstos. Por ejemplo podríamos proponer la actividad de escribir un texto utilizando ciertas construcciones gramaticales para aprender sobre un personaje político y al mismo tiempo enseñar sobre la gramática. Después se podría utilizar la misma información aprendida en un juego de mímica en grupo o sinónimos y antónimos. Otra opción realista sería la de emplear textos de cultura o historia para que los estudiantes analicen su gramática, o para practicar otros rasgos gramaticales de la lengua, de forma que el estudiante entienda que sin la gramática y el vocabulario podrían estar perdiéndose contenidos de sus temas favoritos.

5.2.3. La posesión de herramientas para trabajar y los métodos de enseñanza

Hablando primero de las herramientas generales, parece que una mejora realista podría obtenerse si entre las herramientas utilizables para enseñar al estudiante existe la parte lúdica, tal vez como formas digitales innovativas que despierten interés y entusiasmo en el estudiante para aprender. El estímulo competitivo también es algo que resulta motivante para muchos

estudiantes. Por ejemplo podemos crear un vocabulario de palabras relacionado con un tema específico, dividir a los estudiantes en grupos y crear juegos orales de asociación o de antónimos. El crear grupos de estudiantes no solo ayuda a la parte psicosocial sino también a la motivación que produce querer aportar al éxito del grupo para obtener la aprobación de los compañeros. Sugerir a los estudiantes que sean constantes en utilizar herramientas como la música y las series o películas en español y con subtítulos en español en su tiempo libre es una parte importante que ayuda al aprendizaje.

Más específicamente, parece que la clase de capacidades relevantes han de incluir la parte oral de forma destacada, ya que muchos estudiantes se declaran menos conformes con cuánto han mejorado en ella o con cuánto se emplea en las actividades de clase. Por este motivo, será importante enforzar sobre todo en lo oral dentro de esas actividades lúdicas: los juegos de asociación han de ser orales, y cualquier actividad de grupo les ayudará a hablar en la lengua.

En mi experiencia, también puede ser relevante enseñarle a los estudiantes técnicas de estudio específicas. En una nota personal, mi propia experiencia ha mostrado que los estudiantes han mostrado también mucho interés a las diferentes técnicas de estudio que le pueda ofrecer el profesor, como por ejemplo a la hora de leer un libro, dividirlo en secciones y organizarse cuánto leer por día al mismo tiempo que se hace un cuadro mental de las ideas más significativas. Creo que sería útil para aumentar la motivación a través de las herramientas incluir esta clase de contenidos de forma más central en los programas.

5.2.4. La implicación del profesor

Como hemos visto en este estudio, la implicación del profesor es importante para la motivación y el progreso del estudiante, si bien no es siempre cierto que el estudiante acuda a él para resolver sus dudas. Por lo tanto es necesario que el profesor cree un acercamiento al estudiante intentando conocer sus intereses y sus metas, y así alentarlos y reforzarlos durante el proceso de aprendizaje.

Hay también pequeñas formas en el que el estudiante puede sentir al profesor más cerca y más involucrado como forma de apoyo para su desarrollo. En mi experiencia, cuando les hago una pregunta en español a mis estudiantes y noto que no tienen respuesta, intento reformular la pregunta y si es posible les doy ejemplos para estimular la comprensión. Evito traducir la pregunta al noruego y así están más concentrados al momento de escuchar.

Inevitablemente en este proceso van a encontrar palabras nuevas y en este caso les doy el tiempo para que ellos mismos recurran al uso del diccionario digital.

Otro desafío para los estudiantes es el aprender y recordar las conjugaciones; para esto les permito aplicarlas en sus propias experiencias. Por ejemplo, cuando se van a expresar en el pretérito imperfecto del modo indicativo, les pido que traigan a clase una foto de cuando eran niños o bebés y hablen de qué les gustaba comer, jugar o de cómo se describen físicamente.

Algo que aprecian mucho los estudiantes es que el profesor sea estructurado, y, en mi caso –que organizo reuniones de mentoría con los estudiantes–, he experimentado que prefieren tener reuniones fijas y recibir información previa de los temas que se van a tocar durante la reunión siguiendo el plan de estudio.

5.2.5. Factores psicosociales

Para combatir los problemas psicosociales a los que se enfrentan los estudiantes es de vital importancia socializar y empatizar con ellos, al mismo tiempo que ayudarlos a encontrar cosas en común con otros estudiantes. Como he mencionado antes, gran parte de ellos viene de otras ciudades de Noruega, por lo tanto tienen esa necesidad de pertenecer a un grupo y de hacer amistades.

En mi experiencia, una vez que me han asignado uno o dos grupos de aproximadamente 8 estudiantes en cada uno, forma parte de mi introducción hacerles sentir parte de un grupo unido, donde vamos a conocernos, aprender y ayudarnos. Esto funciona principalmente bien para los estudiantes que vienen de otras áreas de Noruega, que precisamente son aquellos que normalmente no faltan a las reuniones. Otra actividad que los relaja y al mismo tiempo resulta constructiva ha sido llevarlos al bosque, y es aquí donde he descubierto que no conocen palabras de las cosas que les rodean. Por poner un ejemplo: conocen la palabra árbol pero no arbusto, no conocen palabras como tronco, rama, césped. Esto les ha permitido enriquecer el vocabulario utilizando los sentidos, y al estar en contacto con la naturaleza les ha ayudado a relajarse a la hora de hablar español sin temor a equivocarse sobre temas menos académicos pero que sí refuerzan su destreza oral.

No debemos dejar de mencionar tampoco la importancia del elogio y la corrección del profesor hacia el estudiante, y en general cualquier medida que ayude a que el aula sea un lugar seguro para el estudiante, donde pueda sentirse libre para cometer errores. Por esto mismo, imponer disciplina en la clase puede ser necesario: así, comunico a los estudiantes el

primer día de reunión que es intolerable que alguien se ría de su compañero o se burle de alguna manera.

Algo que he notado y que creo que puede ayudar a los estudiantes a incrementar los aspectos psicosociales es que una buena parte de estos jóvenes poseen una buena condición física: he pensado que para reforzar esta comunidad estudiantil podría ser de ayuda organizar torneos eligiendo un par de actividades deportivas en equipos mixtos, digamos fútbol y voleibol. Una vez formados los equipos podrían enfrentarse a los equipos de otros estudios, como historia, religión, etc. Esta sería una forma sana de unir a los estudiantes y trabajar en equipo por un mismo objetivo, lo que puede ayudar a sentirse más en confianza a la hora de hacer trabajos en grupo y a dirigirse en forma oral frente a otros.

5.2.6. El impacto de la crisis del covid-19

Finalmente, quiero proponer algunas mejoras para luchar contra los aspectos negativos de la enseñanza digital. Entre los cambios que he visto que han funcionado para paliar los efectos negativos, uno de los que parecen tener mejor recepción entre los estudiantes ha sido incrementar el tiempo dado a los estudiantes para que respondan a las preguntas efectuadas durante las clases digitales. Como hemos mencionado antes, la práctica oral del estudiante se ha visto afectada notablemente, y es por esta razón que debemos encontrar métodos para reforzar esta práctica, e igualmente crear un diálogo con el estudiante donde pueda discutir de forma libre los desafíos a los que él mismo se ha visto enfrentado.

Así pues, llegamos ya al final de este estudio. En él, hemos tratado de diagnosticar cuál es el estado de la motivación de los estudiantes noruegos de español a nivel universitario, hemos identificado áreas positivas y negativas dentro de este aspecto, y hemos sugerido algunas medidas que pueden permitir enfrentarse a estos problemas para el futuro. Pese a que el estudio se ha limitado solo a un grupo de estudiantes, confiamos en haber contribuido a conocer la problemática y haber dado a otros investigadores una base sobre la que extender este estudio para confirmar o matizar nuestros resultados, con el objetivo común de aumentar y mantener la motivación de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Díaz, F. y G. Hernández. 1999. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, pp. 35-49.
- Díez Santos, Carmen. 2000. “La Motivación En Clase ELE”. *Frecuencia*, 15, pp. 3-8.
- Hull, C. 1943. *Principles of behaviour*. Nueva York: Appleton.
- Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. *Psychological review* 50, pp. 370-396.
- Palmero, Francisco, Consolación Gómez, Amparo Carpi, y Cristina Guerrero. 2008. “Perspectiva Histórica de La Psicología de La Motivación,” *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)*, 26 (2), pp. 145–170
- Pérez Porto, J., & Merino, M. (2008). *Definición de motivación* — Definicion.de. Consultado el 25 de noviembre de 2020, <https://definicion.de/motivacion/>
- Polanco Hernandez, Ana. 2005. “La Motivación En Los Estudiantes Universitarios,” *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 5.1409-4703: 1–13
- RAE [Real Academia Española] & ASALE [Asociación de Academias de la Lengua Española] (2020). *motivación* | Diccionario de la lengua española. Consultado en línea el 25 de noviembre de 2020, «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario; <https://dle.rae.es/motivaci%C3%B3n?m=form>
- Reeve, J. 1994. *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill.
- Valenzuela, Jorge, Carla Muñoz Valenzuela, Ilich Silva-Peña, Viviana Gómez Nocetti, y Andrea Precht Gandarillas. 2015. “Motivación Escolar: Claves Para La Formación Motivacional de Futuros Docentes,” *Estudios Pedagógicos XLI*, 1: 351– 361
- Woolfolk, A. 2013. *Educational Psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson

