



## Efecto del contacto y la actitud en la motivación de aprendices de español L2 en un programa de estudios en el extranjero

María Victoria López-Pérez & José Antonio Moler Cuiral

**To cite this article:** María Victoria López-Pérez & José Antonio Moler Cuiral (2023) Efecto del contacto y la actitud en la motivación de aprendices de español L2 en un programa de estudios en el extranjero, *Journal of Spanish Language Teaching*, 10:1, 45-58, DOI: [10.1080/23247797.2023.2202896](https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2202896)

**To link to this article:** <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2202896>



© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group



Published online: 15 May 2023.



[Submit your article to this journal](#)



Article views: 346



[View related articles](#)





[View Crossmark data](#)



# Efecto del contacto y la actitud en la motivación de aprendices de español L2 en un programa de estudios en el extranjero

## The effects of attitude and contact on study abroad students' motivation to learn Spanish

María Victoria López-Pérez <sup>a</sup> and José Antonio Moler Cuiral <sup>b</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España;

<sup>b</sup>Departamento de Estadística, Informática y Matemáticas, Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España

### RESUMEN

Este artículo analiza el grado y el tipo de motivación en 97 estudiantes de español L2 universitarios en un programa de estudios en el extranjero (PREE). También indaga sobre el efecto del contacto con hispanohablantes previo a la movilidad, el uso de la lengua durante la estancia y las actitudes sobre el español y sus comunidades de habla. La investigación, de tipo estadístico descriptivo y correlacional, empleó como instrumento una versión adaptada del cuestionario MAALE. Se encontraron un moderado grado de motivación y un ligero predominio de motivaciones de tipo intrínseco sobre las de tipo extrínseco. Asimismo, se hallaron asociaciones estadísticamente significativas del uso de la lengua meta durante la estancia y de las actitudes hacia España, los españoles y el español con la motivación. Además de contribuir a la investigación sobre la motivación de grupos multilingües en contextos PREE, los resultados son de utilidad a la hora de diseñar intervenciones a niveles organizativo y curricular.

### ABSTRACT

This article examines the degree and type of motivation among 97 university students of Spanish L2 enrolled in a study-abroad program. It also analyses the effect that the following variables have on the learners' motivation: prior contact with speakers of Spanish, use of the target language during the stay, and attitudes towards Spanish language and Spanish-speaking communities. The study is based on descriptive and correlational statistics and uses an adapted version of the MAALE questionnaire. A moderate degree of motivation was found, as well as a slight predominance of intrinsic motivations over extrinsic ones. Also, statistically significant associations were revealed between target language use and attitudes towards Spain, Spaniards and the Spanish language, and motivation. In addition to contributing to the existing research on the factors that promote language-learning motivation in the less explored SA context with multilingual students, results help better inform interventions at the organizational and curricular levels.

### ARTICLE HISTORY


Received 25 October 2022  
Accepted 10 April 2023

### PALABRAS CLAVE

Programas de estudios en el extranjero; español L2; contacto; actitudes; motivación; grupos multilingües

### KEYWORDS

Study abroad; Spanish Language Teaching (SLT); contact; attitudes; motivation; multilingual groups

**CONTACT** María Victoria López-Pérez  [victoria.lopez@unavarra.es](mailto:victoria.lopez@unavarra.es)

© 2023 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

## 1. Introducción

Este estudio indaga sobre el tipo y el grado de motivación por aprender español de un grupo de estudiantes universitarios en un programa de movilidad internacional. Observa también cómo el contacto con la lengua meta (LM) y la actitud hacia esta y hacia sus hablantes se interrelacionan con estos aspectos motivacionales, por la conveniencia de abordar, de forma integrada, los variados y complejos factores que intervienen e interactúan en los procesos de aprendizaje de lenguas (Martín Martín 2016).

El estudio se enmarca en la investigación sobre las diferencias individuales de tipo afectivo en la adquisición de segundas lenguas en *Programas de estudios en el extranjero* (PREE) o *Programas de movilidad internacional*, entre otras denominaciones, todas ellas correspondientes a estancias en países extranjeros con fines académicos (Isabelli-García y Isabelli 2020). Los estudios sobre el aprendizaje de lenguas en contextos PREE han tenido un rápido crecimiento en las últimas décadas al compás de la internacionalización de la educación, sobre todo la superior (Isabelli-García et al. 2018; Baten 2020). Estos contextos en los que la LM forma parte del entorno pueden ser muy diversos debido, entre otros factores, a la duración de la estancia, al nivel educativo y a las experiencias de los participantes (King y Raghuran 2013). Isabelli-García y Isabelli (2020) distinguen dos modelos de programas: el estadounidense y el internacional. El primero consiste en una experiencia lingüística y cultural en un país extranjero de grupos de estudiantes estadounidenses de una institución de enseñanza superior. Las estancias están organizadas por la universidad de origen y los estudiantes reciben enseñanza formal durante las mismas. En el segundo modelo, que coincide con los intercambios de movilidad *Erasmus +* en Europa, los estudiantes deciden estudiar en un país extranjero de forma individual y no necesariamente acompañan su estancia con un aprendizaje formal sobre la LM. Las mismas autoras mencionan otros aspectos en la descripción de los modelos, como los niveles de lengua L2 exigidos o la duración de las estancias, que pueden ser semejantes en uno y otro, lo que pone de manifiesto la gran variabilidad de los programas y la dificultad que entraña una comprensión del aprendizaje de lenguas en estos contextos en su totalidad (Kinginger 2009).

Con su enfoque en la lengua española en un PREE en España, esta investigación responde al llamamiento a ampliar la representación de lenguas y de países receptores (Mendoza y Phung 2019), en la que predominan los trabajos sobre experiencias de aprendizaje de lenguas en países anglófonos (Yang 2016). La orientación aplicada del estudio le aporta valor en el conjunto de la producción científica sobre la motivación, en la que Ushioda (2019) detecta un desequilibrio entre las obras de corte teórico y las de tipo práctico que sirven a diseñadores de planes de estudio y a docentes para intervenciones en el aula. Zhang, Wang y Mairin (2022) inciden en que la colaboración entre docentes e investigadores en la concepción de estudios sobre la motivación, como ha ocurrido en este estudio, puede dar como resultado mejores enfoques pedagógicos.

### 1.1. Factores afectivos motivación, actitud y contacto

En el estudio de las diferencias individuales entre los aprendices y de su influencia en el aprendizaje de segundas lenguas, la motivación ha sido una de las más atendidas (Boo, Dörnyei y Ryan 2015) por su papel destacado en la adquisición de una L2 (Lamb 2017; Yu et al. 2019). En general, la motivación se define “como un constructo hipotético que explica los procesos mentales que instigan y sostienen la actividad dirigida a un objetivo” (Lorenzo 2016, 307). Una alta motivación puede compensar deficiencias debidas a una escasa aptitud por parte del aprendiz hacia el aprendizaje de lenguas u ocasionadas por las condiciones de aprendizaje (Dörnyei 1998).

Como la motivación, la actitud de los discentes hacia los distintos elementos del contexto PREE explica la variabilidad individual en los logros lingüísticos en una L2 (Kinginger 2013). Según Arnold (2006), las actitudes actúan como antecedentes del comportamiento que predispone a los aprendices a favor o en contra de realizar un esfuerzo para aprender la LM. Las actitudes afectan a los niveles de motivación (Richards y Lockhart 1994; Sturgeon 2006), y en el caso de las negativas, pueden llegar a obstaculizar el aprendizaje (Kinyua y Kimathi 2015).

Distintos estudios han abordado, de forma conjunta o por separado, la relación entre la actitud y la motivación, y las razones que mueven a los discentes a estudiar una L2, así como la intensidad de estas. Las investigaciones sobre los dos últimos aspectos arrojan resultados dispares debido a la particularidad de las razones y a los diferentes contextos de aprendizaje, lo que confirma la motivación como un fenómeno situado y dinámico (Zhang, Wang y Mairin 2022). Diferentes metodologías de investigación y conceptualizaciones sobre motivación en las que se basan contribuyen también a esa disparidad y dificultan en gran manera el contraste de resultados. Por este motivo, ceñimos la revisión de la literatura a estudios sobre el español como L2 y, entre estos, a aquellos que, como el nuestro, emplean para la clasificación la dicotomía *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*, que incluye la instrumental, la resultativa y la integrativa (Ellis 1997). Estos términos están tomados en un concepto amplio: en la motivación extrínseca el objetivo que proporciona satisfacción es independiente de la actividad, mientras que la motivación intrínseca encuentra la satisfacción en la propia actividad (Sturgeon 2006). Minera (2009) encontró en 10 aprendices alemanes adultos razones de tipo intrínseco para aprender español, y un efecto de sus actitudes hacia el mundo hispano y hacia la lengua española sobre el grado de motivación. La misma autora halló en 96 estudiantes alemanes de diferentes carreras universitarias un predominio de motivación intrínseca, y asociaciones entre este tipo de motivación y el rendimiento de los estudiantes, y entre actitudes y grado de motivación (Minera 2010b). Razones de tipo intrínseco aparecen también en el estudio cualitativo con 9 estudiantes universitarios franceses realizado por Goicoechea (2017), quien descubrió una alta motivación por el aprendizaje del español que los estudiantes atribuyeron a actitudes positivas del profesorado y a la proximidad geográfica, cultural y parental. Cristofol (2015), tras estudiar 106 estudiantes universitarios italianos, encontró asociaciones entre las motivaciones intrínseca e integradora, el grado de motivación y la actitud hacia el mundo hispano. Palomino (2013), en un estudio exploratorio para conocer el interés por el aprendizaje del español de 135 estudiantes italianos adolescentes, observó una orientación de tipo social-integrativa en el grupo. Razones de tipo extrínseco fueron mayoritarias en el estudio de Sbairhat *et al.* (2013) con 212 estudiantes de español en la Facultad de Lenguas Extranjeras en Jordania, y en el de Espí y Azurmendi (1996) con 69 estudiantes universitarios norteamericanos y europeos en un contexto PREE en España. Hernández (2010) investigó la motivación integradora y la instrumental en 20 estudiantes universitarios norteamericanos en una estancia en España de un semestre de duración, con el resultado de que una y otra se daban en la misma medida. Hou-Keat, Norul Husna y Norasrani (2017) encontraron también de forma equilibrada estos mismos tipos de motivación en un grupo compuesto por 448 estudiantes que cursaban español L2 en una universidad malasia.

El contacto, clasificado también entre los factores de tipo afectivo (Arnold y Foncubierta 2019), se circunscribe en este trabajo a las relaciones de los estudiantes con las personas y las comunidades hispanófonas previas a su estancia y al empleo del español durante esta.

Los contextos PREE en donde la L2 es ubicua proporcionan a los aprendices un acceso masivo al input de la nueva lengua y a sus variedades, lo que favorece el desarrollo de competencias más difíciles de poner en práctica en contextos de aula, como la competencia pragmática, la sociocultural o la intercultural (Kinginger 2013). Sin embargo, la simple presencia de los estudiantes en un medio propicio para el contacto con la lengua y la cultura metas no asegura el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 (Freed, Segalowitz y Dewey 2004; Magnan y Lafford 2012). Para que esta se produzca, los discentes deben participar de una forma activa estableciendo relaciones con miembros de la comunidad de acogida (Baker-Smemoe *et al.* 2014; Lafford y Isabelli 2019; Baten 2020), aunque no puede darse por hecho que tendrán acceso a tantas interacciones sociales como cabe esperar (Freed, Segalowitz y Dewey 2004; Isabelli-García *et al.* 2018). Así pues, los contactos de los aprendices con el entorno en lengua meta están condicionados tanto por factores individuales como por sociales en el contexto en el que se producen (Magnan y Lafford 2012).

Dado que las interacciones de los aprendices en LM durante los PREE constituyen unos de los más fuertes predictores de los aprendizajes lingüísticos en estos contextos, estudios actuales exploran las distintas situaciones en las que estas se llevan a cabo : estancias en familia, interacciones con la

comunidad local, contactos mediados con tecnología, etc. (Salaberry, White y Burch 2019). En la cantidad y la calidad de las interacciones se centran investigaciones de las que, para no ser exhaustivos, comentamos las siguientes. Dewey *et al.* (2014) examinaron estudiantes americanos en estancias en distintos países y encontraron que el número de nativos incluidos entre sus contactos determinaba el uso de la LM. Sin embargo, el más fuerte predictor del uso de la L2 resultó ser una directriz en sus programas de estudios que conminaba a los estudiantes a hablar dos horas al día con nativos y a participar en actividades voluntarias fuera de clase. Con similar grupo de estudiantes y contexto, Dewey, Bown y Eggett (2012) y Dewey, Belnap y Hillstrom (2013) comprobaron que la dispersión de los grupos con los que el aprendiz se relaciona y la intensidad de las relaciones tienen también su impacto en el desarrollo de la LM. Finalmente, Baten (2020) observó en estudiantes belgas en programas *Erasmus* en distintos países de Europa las conexiones entre las estructuras de las redes sociales que estos desarrollaron, el uso de la LM y la percepción que tenían sobre el avance en el dominio de la LM. Sus hallazgos corroboraron el efecto del tamaño de las redes sociales sobre el empleo de la LM y el de la intensidad de las relaciones en el desarrollo de la LM, sobre todo en la fluidez.

La revisión de literatura realizada evidencia que la mayoría de los grupos de estudiantes presentes en la investigación sobre los aspectos afectivos motivación, actitud y contacto en contextos PREE están formados por aprendices que comparten la L1. Este estudio presenta un grupo escasamente representado que se caracteriza por ser multilingüe y multicultural, por lo que contribuye a ampliar el conocimiento del aprendizaje de lenguas en contextos PREE.

Las preguntas de investigación que plantea son:

- (1) ¿Qué grado de motivación presenta el grupo y qué tipo de motivación predomina en él?
- (2) ¿Incide en la motivación de los estudiantes por aprender español el contacto con hispanohablantes previo a la estancia?
- (3) ¿Se encuentra relación entre el uso del español durante la estancia y la motivación de los estudiantes?
- (4) ¿Se observa relación entre las actitudes de los estudiantes hacia la lengua española, los españoles, las personas y los países del ámbito hispánico, y su motivación por aprender español?

## 2. Método

### 2.1. Contexto de la investigación y participantes

El contexto PREE analizado en esta investigación está constituido por estudiantes de diferentes continentes que realizan estancias de entre un semestre y un año de duración en una universidad española, en el marco de programas de movilidad internacional que esta desarrolla con países de la Unión Europea y fuera de ella. Durante las estancias, los estudiantes cursan materias propias de los distintos grados o posgrados (p. ej., *Derecho, Económicas*), la mayoría impartidas en inglés, a las que pueden añadir, incluyéndola en sus compromisos de estudios, una asignatura de español L2. Se da la circunstancia de que la universidad de acogida se encuentra desarrollando una de sus líneas del plan estratégico de internacionalización que consiste en ampliar la oferta de asignaturas de español L2. Para guiar las acciones a nivel organizativo y pedagógico que esa oferta conlleva (creación de nuevas asignaturas y elaboración de sus programas, apoyo logístico a los estudiantes, etc.), se están llevando a cabo distintas investigaciones. Una de ellas busca obtener el perfil sociolingüístico, demográfico, motivacional y actitudinal de los estudiantes internacionales que puedan cursarlas, aspectos afectivos del aprendizaje los dos últimos que, como señala Dörnyei (2005), no deben ser desatendidos si se quiere obtener un diagnóstico completo y certero de una determinada situación de aprendizaje. Esta investigación, parte de la cual se ofrece en este artículo, tomó los datos de los estudiantes de los cursos 2018-19 y 2019-20 para elaborar el mencionado perfil. En total, participaron 97 estudiantes de los 105 que cursaron la asignatura de español L2. Se trata de una

**tabla 1.** Datos demográficos y sociolingüísticos de la muestra.

muestra total (n = 97)					
Género	Mujer 77%		Hombre 23%		
Edad media	22 años (desviación estándar 2.82)				
Procedencia	Europa	Asia del Este	Influencia anglosajona	Influencia islámica	Brasil
	34%	32%	16.5%	14.5%	3%
Nivel de español (MCER)	A1	A2	B1	B2	C1
	16,5%	20,6%	41,2%	20,6%	1%

asignatura de español con fines generales y se imparte en los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia, MCER (Consejo de Europa 2002). La adscripción de los estudiantes a los distintos niveles se realiza tras una prueba diseñada por el profesorado de la asignatura.

De los datos mostrados en la [tabla 1](#), destacan el predominio de mujeres 77% (n = 74) y la diversidad de países de origen de los estudiantes (n = 24). Debido a la gran dispersión de los países, se han agrupado por zonas geográficas y de influencia cultural. En la zona de Europa se incluyen países de la Unión Europea y Moldavia, en la de Asia del Este, China, Taiwán, Corea del Sur y Japón, en la de influencia anglosajona, Estados Unidos, Canadá y Australia, y en la de influencia islámica, Egipto, Etiopía, Marruecos, Turquía y Malasia. A falta de encaje con las zonas anteriores, Brasil, con 3 estudiantes, se ha considerado zona por sí misma. Respecto al nivel de español, el más representado en la muestra es el intermedio.

## 2.2. Instrumento

Para trazar el perfil motivacional y actitudinal de los estudiantes internacionales se utilizó el cuestionario *Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, en adelante MAALE, de Minera (2010a). Consiste en un test de preguntas cerradas basado en los cuestionarios *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* de Gardner (1985) y en el de Dörnyei (1998). Este instrumento viene avalado por su empleo en investigaciones precedentes sobre motivación en segundas lenguas (Moreno Bruna 2014; Cristofol 2015).

Los datos que analizamos en este estudio corresponden a las siguientes secciones del cuestionario:

- Información demolingüística de los informantes.
- Motivación general. Nivel general de motivación del grupo y tipo de motivación predominante.
- Grado de motivación. Implicación del estudiante en su aprendizaje.
- Actitudes de los aprendices hacia la lengua española, España, los españoles, los países hispanoamericanos y los hispanoamericanos. Las cuatro últimas se desdoblaron del cuestionario original que no discrimina entre lo español y lo hispanoamericano.

El cuestionario se pasó a los estudiantes en formato *Google Forms*, en el último día del curso. Puesto que se realizaron ajustes del instrumento de partida, se estimó el índice de fiabilidad del cuestionario a través del alfa de Cronbach, caracterizado por ser un índice robusto para determinar la fiabilidad de un instrumento (Abad *et al.* 2011). Se encontró que las respuestas de un ítem de la sección 2 no alcanzaban el coeficiente alfa 0.7, valor mínimo aceptable para asegurar la consistencia interna, por lo que se eliminó. No se tuvo en cuenta tampoco otro ítem con valores perdidos de la sección 3. Estas supresiones aseguraron una fiabilidad aceptable del cuestionario (valores 0.74, 0.72 en los grupos de las secciones 2 y 3, y por encima de 0.8 en el de la sección 4) y, a juicio de dos expertos consultados, no afectan a la representatividad de los temas. El estudio estadístico demostró que los ítems de los grupos de preguntas informaban sobre aspectos diferentes y no duplicaban la información preguntando sobre una misma cualidad.

### 2.3. Procedimiento de análisis

La investigación es de tipo cuantitativo y presenta un análisis de datos estadístico descriptivo y correlacional. La dimensión de la muestra ( $n = 97$ ) es aceptable para análisis de tipo estadístico (Cohen, Lawrence y Morrison 2007). Se convirtieron en variables las secciones motivación general y grado de motivación, y se relacionaron de forma independiente con las preguntas correspondientes al contacto y a las actitudes. Para el análisis estadístico se utilizó la herramienta estadística R. Se emplearon contrastes no paramétricos para analizar las diferencias significativas en la motivación según caracterización entre dos grupos con el test de Wilcoxon, o más de dos con el test de Kruskal-Wallis.

#### 2.3.1. Construcción de las variables

La variable motivación general se construyó con el grupo de preguntas correspondientes al epígrafe del cuestionario *En qué grado influyen en su deseo de aprender el español los siguientes motivos*, con respuestas de escala Likert 5 *mucho* - 4 *bastante* - 3 *regular* - 2 *poco* - 1 *nada*. El resultado del análisis estadístico se muestra en la [tabla 3](#) junto con el de la variable grado de motivación. Las preguntas fueron:

- (1) *Porque me facilitará relacionarme con personas hispanohablantes.*
- (2) *Porque me gusta la lengua española.*
- (3) *Porque me gustan las culturas españolas/ hispanoamericanas.*
- (4) *Porque me gustaría vivir en un país hispano.*
- (5) *Porque me gusta aprender cosas nuevas.*
- (6) *Porque lo necesito para mis estudios.*
- (7) *Porque me permitirá ser una persona más instruida o preparada.*
- (8) *Porque me apetece comprender mejor el arte y la cultura española/ hispánicas.*
- (9) *Porque en general, es gratificante aprender.*
- (10) *Porque me ayudará en un futuro trabajo.*
- (11) *Porque me sirve para viajar.*

De este grupo de respuestas se obtiene la motivación predominante en el grupo como se muestra ([tabla 2](#) y [figura 1](#)). Siguiendo a Minera (2009), se consideraron las preguntas 2, 3, 5 y 9 como motivación intrínseca, y las restantes como motivación extrínseca, que engloba la integrativa, la instrumental y la resultativa.

La variable grado de motivación responde a la suma del deseo + interés + esfuerzo (Gardner 1985), y se creó con las siguientes preguntas, con respuestas escala Likert 5 *de acuerdo*-1 *desacuerdo*:

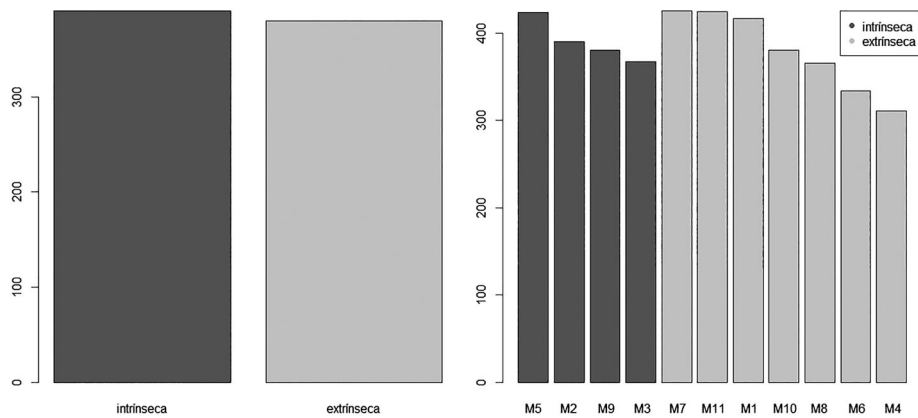
- (1) *Aprendo español porque me esfuerzo: realizando las tareas, acudiendo a las clases, practicando con nativos, etc.*
- (2) *Aprovecho todas las ocasiones para aprender español (hablar con nativos, ver películas, etc.).*
- (3) *Cuando acabe este curso, trataré de seguir en contacto con el español de todas las maneras posibles (contactos con amigos, libros, películas, etc.).*
- (4) *Cuando escucho una canción o película en español, la escucho cuidadosamente y trato de entender las palabras.*
- (5) *En clase de español me gusta que hablemos en español tanto como sea posible.*
- (6) *En las clases de español participo activamente muy poco.*
- (7) *En realidad, me gustaría aprender otro idioma distinto del español, si tuviera oportunidad.*
- (8) *En realidad, prefiero que el profesor/a nos hable en mi lengua o en una lengua que entienda distinta del español en las clases.*
- (9) *Me interesa llegar a hablar español muy bien.*
- (10) *Pienso activamente sobre lo que aprendo en las clases de español.*

**tabla 2.** Descriptivos de la variable motivación por ítem según carácter intrínseco o extrínseco.

	Media	Desviación típica
Motivación total	3.95	0.54
Motivación intrínseca	4.02	0.62
Motivación extrínseca	3.91	0.60

**tabla 3.** Resumen estadístico de las variables motivación general y grado de motivación.

	Media (desviación)	Percentiles 25% 50% 75%
Motivación general	43.45 (5.95)	37 44 48
Grado de motivación	22.92 (4.63)	20 23 27



**Figura 1.** Suma total de la motivación según el tipo (izquierda) y suma de cada ítem (derecha).

(11) *Si estuviera en un país hispano de vacaciones, preferiría hablar en una lengua como el inglés si fuera posible.*

Para la construcción estadística de esta variable, se sumaron las afirmaciones con las que un alto grado de acuerdo refleja una motivación positiva (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 9 y 10), y se restaron las que reflejan una motivación negativa (ítems 6, 7 y 11). En cuanto al ítem 8, se estimó negativo alineándonos con investigaciones que avalan la oportunidad del empleo de la L1 del estudiante en el aula de L2 (Martínez-Adrián, Gutiérrez-Mangado y Gallardo 2019; Alimorad y Zare Bidoki 2021). El análisis estadístico refleja que el 75% de valores son inferiores a 27, y el máximo valor posible es 55 (tabla 3), lo que indica un grado de motivación moderado.

La variable contacto, correspondiente a las preguntas de investigación 2 y 3, se creó con las preguntas del cuestionario: *Indica el tiempo que has residido o has visitado España o algún país de Latinoamérica*, con respuesta abierta; *En tu país, ¿tenías relación con hispanohablantes?*, con respuestas *nunca-escasas veces-de vez en cuando-frecuentemente- muy frecuentemente*; *En tu estancia en la universidad, fuera de las clases de español, ¿cuánto de tu tiempo empleas el español (hablar o escuchar)?*, con respuestas *entre 0% y 20%- entre 20% y 40%- entre 40% y 60%- entre 60% y 80%- entre 80% y 100%*. Los resultados se muestran en la tabla 4:

La variable actitudes se construyó con la suma de los valores en una escala de diferencial semántico *totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (7)* de las respuestas a las siguientes preguntas: *Los países hispanoamericanos me parecen en general y España me parece en general*, con respuestas *conservador-progresista, interesante-aburrido, avanzado-atrasado, acogedor-hostil; La*



*lengua española me parece en general, con respuestas útil-inútil, fácil-difícil, importante-irrelevante, agradable-desagradable; Las personas de países hispanoamericanos me parecen en general y Los españoles me parecen en general, con respuestas tolerantes-intolerantes, simpáticos-antipáticos, apasionados-fríos, corteses-descorteses.*

### 3. Resultados

#### 3.1. Correlación de las variables: contacto y motivación

En el resultado del contraste Kruskal-Wallis de igualdad de comportamiento de las variables motivación general y grado de motivación no se dan asociaciones significativas con las preguntas que se refieren al contacto previo (tabla 5). En este resultando hay que considerar el escaso poder clasificador de las respuestas, ya que eran minoría los estudiantes que lo habían tenido (tabla 4). En las asociaciones encontradas de las mencionadas variables con el uso de la lengua, consideramos el tamaño de efecto obtenido mediante la medida  $\eta^2$  (Cohen 1992), que se considera bajo si es menor de 0.06 y alto si supera el valor 0.16. En el caso de la motivación general con el uso del español ( $p = 0.03$ ), el tamaño de efecto es moderado (0.07). Por el contrario, en el caso del grado de motivación ( $p = 0.0003$ ), el tamaño de efecto es alto (0.182).

Un análisis más profundo de la asociación encontrada entre el uso del español con el grado de motivación halló que el valor medio de motivación del grupo de estudiantes que usan menos de un 20% el español es significativamente menor que el resto, con valor medio del primer grupo de 39.5 frente al valor medio del resto de estudiantes que es de 44.6.

Para averiguar posibles condicionantes sobre el uso de la L2 por parte de los estudiantes, se realizó un estudio de asociación entre el uso de la lengua y su nivel de español. Se encontró asociación entre el uso de la lengua y el nivel de español ( $p = 0.00$ ): un bajo uso de la lengua se asocia con un nivel más bajo de español, mientras que niveles de español más altos, se asocian con un mayor uso de la lengua. El tamaño de efecto de esta asociación medido con el coeficiente de contingencia es 0.53, que refleja una relación de intensidad intermedia entre ambas variables. Queda patente, además, en un análisis pormenorizado por niveles lingüísticos, que conforme los estudiantes progresan en el dominio de la lengua española, la utilizan más (tabla 6).

#### 3.2. Correlación de las variables: actitudes y motivación

Para la correlación entre las distintas actitudes, la motivación general y el grado de motivación, estas dos últimas se dividieron en baja y alta según valores inferiores y superiores a las respectivas medias,

**tabla 4.** Frecuencias en porcentajes de las variables relacionadas con contacto.

	nunca	1 sem	1 mes	3 meses	6 meses	1 año	2 años	más 2 años
Estancias previas en un país hispanoblante	57.7	12.3	11.3	7.2	2.1	3.1	2.1	3.1
Relación en su país con hispanohablantes	29.9	42.27	17.5	7.2	3.1			
Uso del español fuera de clase	menos 20%	20%-40%	40%-60%	60%-80%	más 80%			
	22.7	27.8	25.8	14.4	9.3			

**tabla 5.** Resultados de contrastes de igualdad de los tipos de motivación según variables de contacto.

	Motivación general	Grado de motivación
Estancias previas	$p = 0.13$	$p = 0.16$
Relación con hispanohablantes en el país de origen	$p = 0.17$	$p = 0.17$
Uso del español fuera de clase durante la estancia	$p = 0.03$	$p = 0.00$

**tabla 6.** Distribución del nivel del uso de la L2 para cada nivel de español del estudiante.

Uso del español	Nivel de español			
	A1	A2	B1	B2
Menos del 20%	43.8%	20	17.5	20
Entre el 20% y el 40%	43.8%	50	20	10
40% al 60%	6.2	25	32.5	25
60% al 80%	6.2	5	10	40
Más del 80%	0	0	20	5

y se sometieron al contraste de Wilcoxon de diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) (tabla 7). Respecto a la motivación general, se da asociación entre las distintas actitudes ( $p = 0.00$ ), y en todos los casos, es más positiva la actitud en el grupo de alta motivación que en el de baja.

En el grado de motivación se observan diferencias significativas entre los grupos de bajo y alto grado respecto a las actitudes hacia España, la lengua española y los españoles, mientras que estas diferencias no son significativas en lo relativo a Hispanoamérica y los hispanoamericanos. Se comprueba por medio del contraste Kruskal-Wallis si las distintas actitudes y motivaciones se vinculan a la procedencia de los estudiantes, con el resultado de que no se detectan diferencias significativas. A pesar de esa falta de significatividad, los datos de los valores medios de las actitudes y de las motivaciones revelan tendencias (tabla 8). Las más llamativas se encuentran en la comparación de la actitud hacia el español y la motivación general entre los estudiantes del Este asiático y el resto de las zonas y, por otra parte, las actitudes hacia Hispanoamérica y el español, junto con la motivación general y el grado de motivación de los estudiantes de países de influencia anglosajona. Efectuado un contraste de Wilcoxon para comparar cada una de estas zonas con el resto de los estudiantes en las variables señaladas, resulta significativa una actitud peor del grupo de estudiantes del Este

**tabla 7.** Valor medio de las actitudes de cada grupo y asociación de los subgrupos de motivación general y grado de motivación con las actitudes.

		Actitudes				
		España	Hispano-américa	el español	los españoles	los hispano-americanos
Motivación general	Baja (<44)	17.98	16.6	22.6	22	21.6
	Alta (>44)	20	18.8	24.3	23.8	24.4
	p-val	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Grado de motivación	Bajo (<23)	18	17.2	22.5	21.27	22.3
	Alta (>23)	19.9	18.1	24.5	24.0	23.5
	p-val	0.00	0.06	0.00	0.00	0.06

**tabla 8.** Valores medios (desviación típica) de las actitudes y de las motivaciones según la zona de procedencia.

		Media	Europa	Asia Este	Influencia anglosajona	Influencia islámica	Brasil
A	España	28.1	28	27.5	28.3	28.9	29.7
C			(4.2)	(5.0)	(3.3)	(2.3)	(1.5)
T	Hispanoamérica	26.6	27.0	26.6	25.9	26.2	28.3
I			(3.3)	(4.5)	(3.7)	(3.8)	(3.5)
T	Español	23.4	23.9	22.5	24.2	23.4	23.7
U			(2.8)	(2.9)	(2.2)	(3.6)	(2.3)
D	Españoles	22.8	23.3	22.7	21.7	23.5	20.7
			(3.3)	(4.3)	(3.6)	(3.7)	(0.6)
	Hispanoamericanos	22.9	23.6	23.4	21.9	21	23.7
			(3.3)	(3.6)	(4.7)	(6.4)	(1.5)
	Motivación general	43.45	42.2	43.8	46	42.4	45.7
			(6.7)	(5.5)	(4.1)	(6.9)	(5.0)
	Grado de motivación	22.75	23.2	21.7	24.1	22.8	21.8
			(4.4)	(5.6)	(4.3)	(5.2)	(5.6)

asiático hacia el español ( $p = 0.03$ ) con un tamaño de efecto pequeño obtenido con la  $d$  de Cohen ( $d = 0.22$ ). También resulta significativamente mayor la motivación general de los estudiantes de influencia anglosajona ( $p = 0.03$ ) aunque el tamaño de efecto medido con la  $d$  de Cohen es pequeño  $d = 0.19$  también.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados del análisis de los datos relativos a las preguntas de investigación planteadas nos conducen a las siguientes conclusiones.

Pregunta de investigación 1. En general, los estudiantes muestran una motivación alta hacia el aprendizaje del español, evidenciada también en la mayoría de los estudios de español L2 cotejados (Minera 2009, 2010b; Sbaihat *et al.* 2013; Critofol 2015, Goicoechea 2017; Hou-Keat, Norul Husna y Norasrani 2017), que, sin embargo, en nuestro grupo, no se acompaña por un esfuerzo máximo por lograr el objetivo a tenor de los valores moderados alcanzados en el grado de motivación. En cuanto a las razones para estudiar español, las de tipo intrínseco y extrínseco se dan en la misma medida, con un ligero predominio a penas significativo de las primeras respecto a las segundas, que aparece de forma más evidente en investigaciones anteriores (Goicoechea 2017; Minera 2009, 2010b). La distribución equilibrada de uno y otro tipo de motivaciones refuerza la idea de Brown (2000) de que la mayoría de las situaciones implican una mezcla de orientaciones motivacionales y de que estas no necesariamente se excluyen mutuamente. Las razones de tipo extrínseco que aducen los estudiantes de nuestro estudio están más ligadas al ocio y a los viajes que al mundo laboral y al de los negocios, como sucede también en el estudio ya antiguo de Espí y Azurmendi (1996). Esto indica que la lengua española no se posiciona en estos ámbitos a nivel internacional. Una razón que lo explicaría es que, a pesar de que la comunidad hispanohablante no ha parado de crecer en número y en extensión en los últimos años, los índices macroeconómicos de los países de los que es lengua oficial, que confieren peso y potencial a un idioma, no lo han hecho (Instituto Cervantes 2022).

Preguntas de investigación 2 y 3 relacionadas con el contacto. No se ha podido comprobar estadísticamente que el contacto previo de los estudiantes antes de su estancia se asocie con la motivación, debido a la escasa representatividad de las respuestas que afirmaban ese contacto en la muestra. Por el contrario, se evidencia una clara asociación entre el uso del español durante la estancia y la motivación: los estudiantes que menos lo utilizan están menos motivados que los que lo utilizan más, relación también encontrada por Isabelli-García (2006). Se ha observado asimismo que los estudiantes que lo emplean en menor medida son los que tienen un menor nivel de español, mientras que los que hacen un mayor uso presentan niveles más altos y están más motivados. Estos resultados señalan que el grado de dominio de la LM condiciona a la hora de establecer contactos (DeKeyser 2010; Trentman 2013), y que la motivación tiene un papel central en el desarrollo de niveles superiores de LM (Mitchell y Tracy-Ventura 2021).

El bajo empleo del español durante la estancia coincide con el comportamiento de estudiantes en contextos de PREE: tienden a relacionarse entre ellos en sus lenguas nativas (Freed, Segalowitz y Dewey 2004) y a utilizar el inglés como lengua franca (Isabelli-García *et al.* 2018; Geoghegan y Pérez-Vidal 2019). Las causas por las que los estudiantes con escaso dominio del español tienden a inhibirse a la hora de usarlo pueden ser externas, como compartir su estancia principalmente con otros estudiantes de su mismo idioma, o psicológicas, como la ansiedad que pueden experimentar ante el empleo de una lengua en la que no se sienten muy seguros (Arnold y Brown 2000). A estas se añaden dificultades en la comunicación intercultural que van desapareciendo a medida que los aprendices avanzan en el dominio de la lengua y se van familiarizando con los elementos culturales del entorno, con el correspondiente reflejo en una mejora de sus actitudes (Spencer-Rodgers y McGovern 2002).

Pregunta de investigación 4. Las distintas actitudes estudiadas se asocian con la motivación, excepto las relativas a Hispanoamérica y a los hispanoamericanos. Este resultado no se vincula de modo significativo a estudiantes de zonas geográficas concretas, conclusión a la que se llega tras

un análisis más exhaustivo de los datos en el que se introdujo el tamaño de efecto para comprobar tendencias en este sentido en un principio observadas en los valores medios.

En el caso de los estudiantes de nuestra investigación, el contacto directo con los españoles y su cultura propiciado por su estancia en España ha podido contribuir al desarrollo de actitudes favorables hacia lo español, teniendo en cuenta que el factor proximidad ayuda al fomento de la motivación y de las actitudes positivas hacia el aprendizaje de un idioma (Rodríguez Pérez 2012).

El análisis revela también que el grupo de alta motivación presenta actitudes más positivas hacia los distintos elementos del mundo hispano contemplados que los de baja, de los que se deduce que, a mejor actitud, mayor motivación, asociación que corrobora el efecto que las actitudes tienen sobre la motivación encontrado en estudios previos (Minera 2009, 2010b; Altiner 2018; Nikitina, Furuoka y Kamaruddin 2020).

Esta investigación no está exenta de limitaciones. Dado que se trata de un estudio de caso, los resultados obtenidos se circunscriben a un contexto específico y, por lo tanto, hay que ser cautos en su generalización. Sin embargo, la amplitud y variedad de la muestra, que incluye sujetos de variados perfiles y nacionalidades, añadido al valor ecológico de esta investigación, que se llevó a cabo en un contexto docente real, permiten arrojar una imagen realista de fenómeno de estudio. Por otro lado, no se han incluido las últimas conceptualizaciones sobre la motivación en el instrumento, lo que refleja la necesidad de actualizar los cuestionarios que la comunidad científica utiliza o de crear otros nuevos que sirvan a estudios académicos aplicados.

## 5. Implicaciones pedagógicas y futuras líneas de investigación

La variedad de motivaciones halladas en el grupo añade dificultad a la hora de elaborar programas que satisfagan las necesidades lingüísticas y educativas del conjunto de los discentes. Una manera de solventar esta situación consistiría en utilizar metodologías centradas en el estudiante (p.ej., *aprendizaje por tareas, por proyectos*) que fomenten la toma de decisiones respecto a sus aprendizajes, lo que a su vez redundaría en una mayor implicación en estos y en un aumento en su motivación dada la conexión entre esta y autonomía (Csizér y Kormus 2014).

Considerando que los intercambios lingüísticos son uno de los principales predictores del éxito en la adquisición de lenguas y que estos han sido bajos por parte del grupo analizado, sería relevante averiguar qué factores relacionados con el entorno o con los aprendices están dificultando las interacciones en la LM.

Para estimular que los aprendices interactúen en español durante su estancia, se sugieren dos tipos de intervenciones. Por un lado, proporcionar soporte logístico por parte de la institución de acogida (p. ej., crear espacios para intercambios culturales entre los estudiantes y la comunidad educativa) y formación a los profesores-tutores y a los estudiantes voluntarios que actúan como *buddies* en el acompañamiento pedagógico y afectivo de los aprendices. Por otro, alinear las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula incluyendo en las programaciones de las asignaturas actividades que lleven a los estudiantes a buscar oportunidades de comunicación en lengua española y que les ofrezcan apoyo para desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas.

Por último, sería de interés indagar qué creencias operan en las actitudes críticas hacia Hispanoamérica y los hispanoamericanos puestas de manifiesto en el estudio para intervenir con acciones didácticas específicamente dirigidas a contrarrestarlas.

## Funding

Open access funding provided by Universidad Pública de Navarra.

## ORCID

María Victoria López-Pérez  <http://orcid.org/0000-0002-0168-6492>

José Antonio Moler Cuiral  <http://orcid.org/0000-0002-2391-5081>

## Bibliografía

- Abad, F. J., J. Olea Díaz, V. Ponsoda Gil y C. García García. 2011. *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Alimorad, Z. y M. S. Zare Bidoki. 2021. "The Effect of Using the Native Language as a Pedagogic Intervention on Iranian EFL Learners' Complexity of English Oral Productions". *Porta Linguarum* 36: 83-99. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15745>
- Altiner, C. 2018. "Preparatory School Students' English Language Learning Motivation: A Sample from Turkey". *Universal Journal of Educational Research* 6 (8): 1729-1737. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060814>
- Arnold, J. 2006. "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?". *Éla. Études de linguistique appliquée* 144 (4): 407-425. <https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Arnold, J. y H. D. Brown. 2000. "Mapa del terreno". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 19-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y J. M. Foncubierta. 2019. *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Baker-Smemoe, W., D. P. Dewey, J. Bown y R. D. Martinsen. 2014. "Variables Affecting L2 Gains during Study Abroad". *Foreign Language Annals* 47 (3): 464-1486. <https://doi.org/10.1111/flan.12093>
- Baten, K. 2020. "The Role of Social Networks and Intense Friendships in Study Abroad Students' L2 use and speaking development". *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 5 (1): 15-44. <https://doi.org/10.1075/sar.18009.bat>
- Boo, Z., Z. Dörnyei y S. Ryan. 2015. "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape". *System* 55: 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Brown, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. New York: Pearson ESL.
- Cohen, J. 1992. "A power primer". *Psychological Bulletin* 112 (1): 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, L., M. Lawrence y K. Morrison. 2007. *Research Methods in Education*. 6th ed. New York: Routledge.
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes.
- Cristofol García, B. 2015. *Estudio de la motivación, actitud, estrategias y personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster, Máster Oficial en la Enseñanza de Español y Catalán como Lenguas Extranjeras, Universitat de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/11665>
- Csizér, K. y J. Kormus. 2014. "The Ideal L2 Self: Self-regulatory Strategies and Autonomous Learning". En *The impact of self-concept on language learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 73-186. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. 2010. "Monitoring Processes in Spanish as a Second Language during a Study Abroad Program". *Foreign Language Annals* 43: 80-92. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01061.x>
- Dewey, D. P., R. Belpay y R. Hillstrom. 2013. "Social Network Development, Language Use, and Language Acquisition during Study Abroad: Arabic Language Learners' Perspectives". *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 19: 84-110. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v22i1.320>
- Dewey, D. P., J. Bown, W. Baker, R. A. Martinsen, C. Gold y D. Eggett. 2014. "Language Use in Six Study Abroad Programs: An Exploratory Analysis of Possible Predictors". *Language Learning* 64: 36-71. <https://doi.org/10.1111/lang.12031>
- Dewey, D. P., J. Bown y D. Eggett. 2012. "Japanese Language Proficiency, Social Networking, and Language Use During Study Abroad: Learners' Perspectives". *Canadian Modern Language Review* 68: 111-137. <https://doi.org/10.3138/cmlr.68.2.111>
- Dörnyei, Z. 1998. "Motivation in Second and Foreign Language Learning". *Language Teaching* 31 (3): 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espí, M. J. y M. J. Azurmendi Ayerbe. 1996. "Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 63-176.
- Freed, B. F., N. Segalowitz y D. P. Dewey. 2004. "Context of Learning and Second Language Fluency in French: Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs". *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2): 275-301. <https://doi.org/doi:10.1017/S0272263104262064>
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold Publishers.
- Geoghegan, L. y C. Pérez-Vidal. 2019. "English as a Lingua Franca: Motivation and Identity in Study Abroad". En *Study Abroad, Second Language Acquisition and Interculturality*, ed. M. Howard, 103-135. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924153-007>
- Goicoechea Gaona, M. A. 2017. "Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza". *Contextos Educativos. Revista de Educación. Extraordinario* 2: 219-230. <https://doi.org/10.18172/con.2949>
- Hernández, T. A. 2010. "The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context". *The Modern Language Journal* 94 (4): 600-617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>

- Hou-Keat, K., H. Nurul Husna y R. Norasrani. 2017. "Motivation and Gender Differences in Learning Spanish as a Foreign Language in a Malaysian Technical University". *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)* 14 (2): 59–83. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.3>
- Instituto Cervantes. 2022. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. [https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/hispanismo/anuario-del-instituto-cervantes.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/hispanismo/anuario-del-instituto-cervantes.htm)
- Isabelli-García, C. L. 2006. "Study Abroad Social Networks, Motivations and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition". En *Language learners in study abroad contexts*, eds. M. DuFon y E. Churchill, 231–258. Clevedon, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-013>
- Isabelli-García, C. L., J. Brown, J. L. Plews y D. Dewey. 2018. "Language Learning and Study Abroad". *Language Teaching* 51 (4): 439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
- Isabelli-García, C. L. y C. A. Isabelli. 2020. "What is Study Abroad?". En *Researching Second Language Acquisition in the Study Abroad Learning Environment*, eds. C. L. Isabelli-García y C. A. Isabelli, 1–22. Switzerland: Palgrave Pivot. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-25157-4\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-25157-4_6)
- King, R. y P. Raghuram. 2013. "International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas". *Population, Space and Place* 19 (2): 127–137. <https://doi.org/10.1002/psp.1746>
- Kinginger, C. 2009. *Language Learning and Study Abroad: A critical Reading of Research*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kinginger, C. 2013. *Social and Cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kinyua, P. y M. Kimathi. 2015. "The Influence of Motivation on Acquisition of English Language Skills among Day Secondary School Students in Imenti South District, Kenya". *International Journal of Research in Humanities and Social Studies* 2 (5): 52–58.
- Lafford, B. A. y C. A. Isabelli. 2019. "Programas de estudio en el extranjero (Study Abroad Programs)". En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, eds. J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte, 505–518. Londres y Nueva York: Routledge.
- Lamb, M. 2017. "The Motivational Dimension of Language Teaching". *Language Teaching* 50 (3): 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lorenzo Bergillos, F. J. 2016. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, 305–328. Madrid: SGEL.
- Magnan, S. y I. Lafford. 2012. "Learning through Immersion during Study Abroad". En *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, eds. S. M. Gass y A. Mackey, 525–540. Londres y Nueva York: Routledge.
- Martínez-Adrián, M., M. J. Gutiérrez-Mangado y F. Gallardo del Puerto. 2019. "Introduction: L1 use in context-based and CLIL settings". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22 (1): 1–4. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1508279>
- Martín Martín, J. M. 2016. "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, eds. J. Sánchez-Lobato y I. Santos, 261–286. Madrid: SGEL.
- Mendoza, A. y H. Phung. 2019. "Motivation to Learn Languages other than English: A Critical Research Synthesis". *Foreign Language Annals* 52 (3): 121–140. <https://doi.org/10.1111/flan.12380>
- Minera Reyna, L. E. 2009. "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* 6. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/120/93>
- Minera Reyna, L. E. 2010a. "El cuestionario MAALE, técnica para la recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera". *REDele Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* 19. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/248457>
- Minera Reyna, L. E. 2010b. "La motivación y las actitudes de aprendizaje de E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad de LMU de Múnich". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 4(8): 42–80. <https://doi.org/10.26378/rnlael48141>
- Mitchell, R. y N. Tracy-Ventura. 2021. "Study Abroad for Anglophones: Language Learning Through Multilingual Practices". En *Language Learning in Anglophone Countries*, eds. U. Lanvers, A. S. Thompson y M. East, 227–247. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56654-8_12)
- Moreno Bruna, A. M. 2014. "La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Suplementos* 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809>
- Nikitina, L., F. Furuoka y N. Kamaruddin. 2020. "Language Attitudes and L2 Motivation of Korean Language Learners in Malaysia". *Journal of Language and Education* 6 (2): 132–146. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10716>
- Palomino Hernández, M. C. 2013. "Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos. Estudio etnográfico descriptivo". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 16. [https://marcoele.com/descargas/16/palominocreencias\\_adolescentes\\_sicilianos.pdf](https://marcoele.com/descargas/16/palominocreencias_adolescentes_sicilianos.pdf)

- Richards J. y J. Lockhart. 1994. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Pérez, N. 2012. "Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor". *Didáctica. Lengua y Literatura* 24: 381–409. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39932](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39932)
- Salaberry, M. R., K. White y A. R. Burch. 2019. "Language Learning and Interactional Experiences in Study Abroad Settings. An Introduction to the Special Issue". *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 4 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1075/sar.18015.sal>
- Sbaihath, A., H. Al Duweiri, R. Al-Dweiri y H. Zara. 2013. "Motivación en la elección de la carrera de español/inglés en la universidad de Jordania". *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 16. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/453292>
- Spencer-Rodgers, J. y T. McGovern. 2002. "Attitudes toward the Culturally Different. The Role of Intercultural Communication Barriers, Affective Responses, Consensual Stereotypes, and Perceived Threat". *International Journal of Intercultural Relation* 26: 609–631. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00038-X)
- Sturgeon, M. 2006. "Aptitude, Attitude and Motivation as Predictors in Foreign Language Learning". *Language learning* 27: 263–78. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15457.10085>
- Trentman, E. 2013. "Arabic and English during Study Abroad in Cairo, Egypt: Issues of Access and Use". *The Modern Language Journal* 97: 457–473. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12013.x>
- Ushioda, E. 2019. "Researching L2 Motivation: Past, Present and Future". En *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, eds. M. Lamb, K. Csizér, A. Henry y S. Ryan, 661–682. Palgrave Macmillan, Cham.
- Yang, J. S. 2016. "The Effectiveness of Study-Abroad on Second Language Learning: A Meta-analysis". *Canadian Modern Language Review* 72 (1): 66–94. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2344>.
- Yu, S., N. Zhou, Y. Zheng, L. Zhang, H. Cao y X. Li. 2019. "Evaluating Student Motivation and Engagement in the Chinese EFL Writing Context". *Studies In Educational Evaluation* 62: 129–141. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.06.002>
- Zhang, F., J. Wang y H. L. Mairin. 2022. "Research on Language Learning Motivation in School Settings". *System* 107, artículo 102817. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102817>