

ALLEN, VERONICA M., M.A. A favor de SA: El efecto de una estancia en el extranjero en la motivación lingüística y la adquisición de segunda lengua a largo plazo. (2018)  
Directed by Dr. Mariche Bayonas. 81 pp.

The purpose of this research is to summarize current investigation incorporating the elements of study abroad (SA), second language acquisition (SLA), and linguistic motivation for students and to replicate similar results in a study group of university students in the United States participating in a five week study abroad program in Spain. This research uses Robert Gardner's theoretical framework of linguistic motivation, which generalizes possible motivations into two categories: instrumental motivation, the study of language as means to another end, and integrative motivation, the desire to learn language in order to interact with native speakers. With this understanding, the results of this study track types and levels of motivation at various points in the course of students' Spanish studies.

Research trends in linguistic motivational studies, such as Hernandez (2010) and Isabelli-García (2006), among others, show that students with higher integrative motivation are more successful in second language acquisition, especially in oral proficiency, after a study abroad experience. Willis Allen (2010) reported that, after a short term study abroad program in France, students with higher integrative motivation went on to continue to use and interact in the target language after graduation from university. Although both types of linguistic motivation, instrumental and integrative, can be effective in the process of SLA, research supports that those with stronger integrative motivation also exhibit higher linguistic competence and more long-lasting commitment to continuing with their language studies (Tremblay & Gardner, 1959; Willis Allen, 2010). Integrative motivation is an important component of successful and long-lasting SLA.

Accepting the relationship between motivation, specifically integrative motivation, and SLA, my research measures how a study abroad experience can affect this type of motivation and, in turn, SLA. Through data collection from university students both before and after their participation in a six-week study abroad program in Madrid, Spain, I track linguistic motivations, instrumental and integrative, at various points in their studies: pre SA, post SA, and plans for future Spanish studies.

The results from this study show that linguistic motivations can change over time. In high school and college, students report high instrumental motivation and integrative motivation is more varied. After study abroad, all students report an increase in integrative motivation. Instrumental motivation remains a factor in students' decision to study Spanish, but integrative motivation does rise post SA. When asked to project reasons to keep studying Spanish in the future, students report more consistent integrative motivation while instrumental motivation is more varied in terms of being an influencing factor, essentially the reverse of pre SA motivational trends.

Although this study has its limitations, including a small number of student participants and a lack of qualitative data to support and enhance the quantitative data, it begins to address a gap in the literature by focusing on the variable of a study abroad experience as an influential factor in a language student's motivation. Continuing to build upon this study, such as following student participants over a longer period in order to track motivation trends more accurately, will provide increased data with which to further establish the relation between SA and linguistic motivation. The rise in integrative motivation reported in the current study, however, provides a starting point for evaluating this relation and supports the value of providing language students with an SA experience that will, in turn, potentially affect long-term SLA.

A FAVOR DE SA: EL EFECTO DE UNA ESTANCIA EN EL EXTRANJERO EN LA MOTIVACIÓN  
LINGÜÍSTICA Y LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDA LENGUA A LARGO PLAZO

by

Veronica M. Allen

A Thesis Submitted to  
the Faculty of The Graduate School at  
The University of North Carolina at Greensboro  
in Partial Fulfillment  
of the Requirements for the Degree  
Master of Arts

Greensboro  
2018

Approved by

Dr. Mariche Bayonas  
Committee Chair

© 2018 Veronica M. Allen

APPROVAL PAGE

This thesis written by VERONICA M. ALLEN has been approved by the following committee of the Faculty of The Graduate School at the University of North Carolina at Greensboro.

Committee Chair      Dr. Mariche Bayonas

Committee Members      Dr. Claudia Cabello-Hutt

Dr. Kelly Pereira

11/7/2018  
Date of Acceptance by Committee

11/7/2018  
Date of Final Oral Examination

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
LISTA DE TABLAS .....	iv
LISTA DE FIGURAS .....	v
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. RESUMEN DE LITERATURA.....	5
III. METODOLOGÍA .....	20
IV. DATOS Y RESULTADOS .....	26
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....	45
VI. CONCLUSIONES.....	58
BIBLIOGRAFÍA.....	63
APÉNDICE A. CUESTIONARIO DE PRE SA.....	65
APÉNDICE B. CUESTIONARIO DE POS SA.....	76

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1. Perfil de estudiantes participantes .....	23

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. I Studied Spanish Because It Fulfilled a Requirement for Graduation.....	27
Figura 2. I Studied Spanish Because It Helped My GPA .....	28
Figura 3. I Studied Spanish Because It Was Interesting to Me .....	29
Figura 4. I Studied Spanish Because of Friends and/or Family .....	30
Figura 5. I Studied Spanish Because I Want to Be Bilingual.....	31
Figura 6. I Am Studying Spanish Because It Is Interesting to Me.....	32
Figura 7. I Am Studying Spanish Because of Friends and/or Family .....	33
Figura 8. I Am Studying Spanish Because I Want to Be Bilingual.....	33
Figura 9. I Am Studying Spanish Because It Fulfills a Requirement for Graduation .....	34
Figura 10. I Am Studying Spanish Because It Helps my GPA.....	35
Figura 11. I Participated in Summer in Spain Because It Fulfilled a Requirement for Graduation.....	36
Figura 12. I Participated in Summer in Spain Because It Helped my GPA .....	37
Figura 13. I Participated in Summer in Spain Because It Was Interesting to Me .....	38
Figura 14. I Participated in Summer in Spain Because of Friends and/or Family .....	38
Figura 15. I Participated in Summer in Spain Because I Want to Be Bilingual.....	39
Figura 16. This Statement Best Describes My Future Spanish Plans .....	40
Figura 17. I Will Continue to Study Spanish Because It Fulfills a Requirement for Graduation.....	41
Figura 18. I Will Continue to Study Spanish Because It Helps my GPA.....	41
Figura 19. I Will Continue to Study Spanish Because It Is Interesting to Me.....	42
Figura 20. I Will Continue to Study Spanish Because of Friends and/or Family .....	42

Figura 21. I Will Continue to Study Spanish Because I Want to Be Bilingual.....	43
Figura 22. Motivaciones en la preparatoria.....	47
Figura 23. Motivaciones en la universidad .....	48
Figura 24. Motivaciones después de SA .....	51
Figura 25. Al participar en esta experiencia de SA me ha motivado cursar más clases de español que yo había planeados cursar antes de ir a España.....	54
Figura 26. Planes para los estudios futuros del español.....	55
Figura 27. Motivaciones para continuar los estudios del español en el futuro.....	56

## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, se habla mucho de los datos: resultados en exámenes, la demografía de los estudiantes, el índice de los estudiantes que se gradúan a tiempo, etc. Un componente de la educación de lenguas que, muchas veces, no se encuentra entre este énfasis en datos y resultados cuantificables es los programas de estancias en el extranjero, o SA. La tendencia con SA es dedicarse a hablar de su eficacia en términos narrativos y personales. La tradición de contar historias de experiencias individuales en el extranjero, aunque sí explican los beneficios personales de SA, no siempre muestra patrones que se aplican a grupos generales de estudiantes y el proceso general de la adquisición de segunda lengua, o SLA.

Algunos investigadores en el campo de SLA han empezado a aplicar técnicas más científicas al estudio de la eficacia de SA para poder hablar de sus beneficios con un enfoque en la estadística y los datos cuantificables. Este cambio en el enfoque educativo viene al mismo tiempo que mayor cantidad de estudiantes universitarios participan en programas de SA, aunque no siempre son de la estancia tradicional de un semestre académico. Según un reporte del National Center for Education Statistics, entre los años 2004-2005 y 2014-2015, el número de estudiantes que estudiaron en el extranjero aumentó un 52.2% de 154,168 a 313,415 personas. A pesar de que haya más participantes en programas de SA, los patrones en tipos de programas han cambiado. Ahora, hay más interés en programas que duran menos tiempo que un semestre o un año. Según las estadísticas en este reporte, hay más participación, un

aumento de 8.7%, en programas de intercambio que duran ocho semanas o menos durante el año escolar (Digest of Education Statistics, 2016). Con el aumento en la participación en intercambio en general, ya no es suficiente depender de la evidencia referencial para la eficacia de SA en SLA.

Cuando empecé a leer los estudios sobre SA y SLA, los investigadores sí habían empezado a cambiar el marco de esta relación para incluir datos más concretos y cuantificables. En algunas investigaciones, recogieron estos datos por medio de la Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI), una entrevista que mide la fluidez oral (Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006). Estos estudios también incluían el componente de la motivación lingüística en los estudiantes participantes. Se puede dividir la motivación lingüística en dos categorías generales: la integrativa y la instrumental (Gardner & Lambert, 1959). Con la integrativa, que se asocia con un deseo de comunicarse con la gente que habla el idioma y su cultura, hay más probabilidad que los estudiantes de la lengua sigan con sus estudios lingüísticos y alcancen fluidez en el idioma. La instrumental, que tiene que ver con aprender el idioma con el fin de lograr otras metas, también influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero en menor grado (Badstübner & Ecke, 2009; Gardner & Lambert, 1959; Hernández, 2010; Willis Allen, 2010). Esta variable de la motivación, aunque mencionada en los otros estudios, no era el enfoque principal y vi que había esta perspectiva que no se incluía como enfoque en la investigación actual.

Con esta idea, diseñé mi estudio para investigar el efecto de SA en ambos tipos de motivación lingüística. Quería enfocarme en los resultados cuantificables para poder medir el efecto más que depender de narrativas personales de personas que habían participado en programas de intercambio. Mi investigación consiste en dos cuestionarios, uno antes de SA y el otro después de participar en SA, que algunos estudiantes de una universidad pública en el sur

de los Estados Unidos completaron. Ellos participaron en un programa de SA de cinco semanas en España, organizada por la universidad estadounidense. Los participantes contestaron preguntas sobre sus motivaciones lingüísticas en una escala Likert antes y después de participar en SA. Esta información me permitió contestar mis preguntas de investigación que eran:

1. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?
2. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?
3. ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?

Estas preguntas tienen como enfoque la variable de SA para medir las motivaciones de los estudiantes y cómo cambian, o no, después de tener este contacto auténtico con la lengua y la gente que la habla en el extranjero.

En este trabajo, explicaré la investigación en el campo de SLA con respecto a la motivación lingüística y SA y presentaré los resultados de mi estudio sobre el impacto de SA en la motivación lingüística. Contestaré mis preguntas de investigación que intentan seguir las tendencias motivadoras a través de varios periodos de tiempo en el curso de los estudios lingüísticos de una persona: antes de tener una experiencia de SA, inmediatamente después de SA, y una proyección de estudios de idioma en el futuro. Los resultados mostrarán que SA sí tiene un impacto en la motivación lingüística, sobre todo la motivación integrativa, y sirve para formar estudiantes de lengua por mucho tiempo.

En el capítulo dos, resumo los estudios relacionados con mis temas de investigación, SA, SLA, y motivación lingüística. Analizo sus resultados y explico cómo mi estudio incluye otra perspectiva a las investigaciones actuales. En el capítulo tres, describo la metodología de mi estudio, incluso el programa de SA, los participantes, y el cuestionario que utilicé para la recogida de datos. En el capítulo cuatro, incluyo los datos y resultados de los cuestionarios y, en el capítulo cinco, detallo el análisis y conclusiones y cómo los resultados contestan mis preguntas de investigación. También, incluyo sugerencias para continuar esta línea de investigación en el futuro y para mejorar el diseño de la investigación para tener información más completa.

## CAPÍTULO II

### RESUMEN DE LITERATURA

#### **La motivación y SLA**

El tema de la motivación va más allá de lo pragmático en la educación, como la manera de dar clases y los temas que se destacan en la clase. La motivación, que se define como “the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Tremblay & Gardner, 1995, p. 506), no se enfoca tanto en *qué* uno aprende sino en *por qué* lo aprende. La investigación de la motivación en el contexto de la adquisición de los idiomas empezó con las teorías de Gardner. Él clasificó las motivaciones en dos categorías principales: las integrativas, que tratan de integrarse en las culturas y las comunidades en que se habla el idioma, y las instrumentales, que se enfocan en la utilidad de aprender el idioma para lograr otro fin (Pratt, Agnello, & Santos, 2009). Estas clasificaciones proveen una base con la que empezar a hablar de la motivación, pero ahora se da por entendido que la motivación se compone de más matices que las categorías generales de la integrativa y la instrumental.

Como la motivación es algo interno y no visible, hay que depender, en gran parte, de las autoevaluaciones de las personas. Hay otras características que también ayudan a identificar el tipo y la cantidad de la motivación, como la autoeficacia y la habilidad de establecer los objetivos. La autoeficacia es la creencia de una persona en su propia capacidad de lograr algo. Esta creencia es propia de la persona, pero el contexto social también la puede influir. El refuerzo de los profesores y los compañeros ayuda para que un fracaso de vez en cuando no

tenga un efecto negativo tan fuerte en la motivación del estudiante para seguir con el idioma (Dörnyei, 1994). Otra característica personal que ayuda con el mantenimiento de la motivación es la habilidad de establecer los objetivos. Los estudiantes que pueden identificar metas específicas y desafiantes tienden a tener más logros lingüísticos que otros estudiantes, y estos logros les motivan (Tremblay & Gardner, 1995). La motivación es un concepto complejo con variedades únicas a cada individuo. Para resumirla en los estudios, los investigadores tienden a volver a la base de motivaciones integrativas e instrumentales con el entendimiento que, dentro de estas categorías, hay matices más detalladas.

### **La motivación en estudiantes de segunda lengua**

Antes de intentar influir la motivación, hay que identificar qué tipo de motivación tienen los estudiantes. Según Oxford y Shearin (1994), "Quite possibly the source of the motivation is very important in a practical sense to teachers who want to stimulate students' motivation. Without knowing where the roots of motivation lie, how can teachers water those roots?" (p. 15) Todos cursan clases de lengua con sus propias razones, pero, en ciertos grupos de estudiantes, se puede ver los patrones generales que demuestran cuáles motivaciones tienen más relevancia en cualquier momento.

En la investigación de Pratt, Agnello, y Santos (2009), entrevistaron a estudiantes y maestros de español en las preparatorias en un distrito de Texas. Los estudiantes participantes, 631 en total, completaron un cuestionario anónimo con preguntas sobre sus razones por las que cursaron la primera clase de español y preguntas sobre por qué lo seguían estudiando después del primer año. En la primera parte, las razones más comunes eran porque el español podría ayudar en un trabajo futuro, cumplía con un requisito académico, conectaba con antecedentes

familiares, y el idioma les parecía interesante. Los estudiantes reportaron que seguían estudiando el español porque sacaban buenas notas, el español cumplía con un requisito académico, podría ayudar en un trabajo futuro, ellos querían seguir lo que empezaron, y tenían buenos profesores.

Al analizar los datos de este estudio, se ve que las motivaciones instrumentales tuvieron un impacto fuerte en los estudiantes. También, ellos dieron valor a su interés en aprender el español y la influencia de la familia (46% de los participantes se identificaban como hispanos), que son motivaciones integrativas. Después de la primera clase de español, sin embargo, las motivaciones instrumentales se hicieron más impactantes y las integrativas bajaron en importancia: “The students’ intrinsic motivation does not seem to last. Their liking for the Spanish language appears to decrease after the first year. They ranked it 4<sup>th</sup> as a motivating factor for starting to study Spanish, but ranked it 10<sup>th</sup> after the first year” (Pratt, Agnello, & Santos, 2009, p. 809). Al seguir con el español, las motivaciones instrumentales son más importantes, según los estudiantes. Esta importancia se confirma con los resultados de un estudio piloto que hice con estudiantes estadounidenses en una preparatoria pública en 2018. Ellos reportaron que su mayor motivación para cursar el español era cumplir con el requisito académico de lenguas. Otras motivaciones fuertes para ellos eran la presión de sus padres tomar la clase y la reputación que la clase era fácil y podían sacar buenas notas.

Los estudiantes, sobre todo los adolescentes en la preparatoria, reportan más motivación instrumental en cuanto a aprender una segunda lengua. A pesar de la prevalencia de este tipo de motivación, la integrativa es más indicativa del éxito lingüístico del estudiante y la probabilidad que seguirá con la lengua por más tiempo (Willis Allen, 2010). Por eso, hay un enfoque en cómo desarrollar la motivación integrativa en los estudiantes.

Como ya se mencionó en el contexto de la teoría de la motivación, las características personales sí influyen en la motivación lingüística de los estudiantes. Pero, el carácter de una persona es difícil de medir y manipular para un fin investigativo. Por eso, los lingüistas y los educadores también estudian los factores externos y extralingüísticos que influyen el interior de la persona (Isabelli-García, 2006). Uno de estos factores es una estancia en el extranjero (SA).

### **La motivación y SA**

En la cultura de enseñanza de lenguas, se considera tener una experiencia en el extranjero parte clave de la adquisición del idioma. Muchas veces, sin embargo, esta suposición se basa en experiencia personal por parte del profesor. Si él tuvo buena experiencia, se sigue con la idea que todos tendrán beneficios parecidos. Últimamente, los investigadores han empezado a recoger datos para probar de manera objetiva el impacto de SA en la motivación y los logros lingüísticos en los estudiantes (Willis Allen, 2010).

Estudiar la motivación implica encontrar varias perspectivas, enfoques, y resultados en las investigaciones. Gardner y Lambert (1959), concluyeron que la motivación integrativa es más indicativa de competencia lingüística. La investigación subsecuente de otros investigadores resultó en un número de estudios que apoyaron esta idea como los que concluían que cualquier tipo de motivación podía resultar en logros lingüísticos (Pratt, Agnello, & Santos, 2009). Dörnyei (1994), resumió todos los aspectos así: "To put it simply, the exact nature of the social and pragmatic dimensions of L2 motivation is always dependent on *who* learns *what* languages *where*" (p. 275). El componente de "dónde" es el énfasis de los programas de SA. Los investigadores en esta área usan el contexto, el dónde, en relación con los otros aspectos de la adquisición de segunda lengua. ¿Hay una correlación entre estar en el extranjero y el nivel de

motivación integrativa en un individuo? ¿Cómo impactan SA y la motivación la fluidez lingüística? Lo resume Hernández (2010) así: “At the same time, research has suggested that integrative motivation is an important predictor of L2 learning...Researchers have also argued that the study-abroad context might enhance the effect of integrative motivation on L2 achievement” (p. 602).

Los siguientes resúmenes de investigaciones sobre la motivación y la adquisición de otra lengua muestran el efecto de SA en el proceso de aprender otro idioma. Estos estudios, que tratan de diferentes idiomas en programas de SA de varias duraciones, revelan los patrones entre quién, qué, y dónde en la adquisición de una segunda lengua. También proponen la necesidad de hacer más investigación y diseñar programas de SA con intencionalidad para que los estudiantes saquen mayor provecho de ellas.

### **La motivación después de participar en SLA y SA**

En el campo de investigación sobre SLA y SA, una rama es el estudio de la motivación de los estudiantes antes de ir al extranjero y cómo esta podría impactar en su experiencia en otro país. Los estudios de este tipo no se enfocan tanto en los logros lingüísticos en los participantes como en las actitudes y las motivaciones frente a la otra cultura. También preguntan cómo estas influyen en la decisión de estudiar en el extranjero y las interacciones sociales que los estudiantes tienen durante su estancia en el país. Los resultados muestran que ambos tipos de motivación, integrativa e instrumental, animan a los estudiantes a ir al extranjero.

En el estudio de Li, Olson, y Frieze (2013), su enfoque era la motivación y características personales que influían en que la persona fuera, o no, al extranjero. En su introducción, explicaron que había varias consideraciones al participar en un programa de SA, tanto

académicas como personales. Ellos escribieron: “We are interested in the fundamental motivational and personality factors relating to students’ study abroad intention. We believe that these personality factors represent the major reasons why students do or do not go abroad to study” (p. 75). Midieron el nivel de cuatro características, motivación académica, neofilia, o el deseo de experimentar cosas nuevas, personalidad migratoria, y motivación filantrópica, y estudiaron la relación entre ellas y el deseo de participar en SA.

Su método de investigación era dar cuestionarios a 431 participantes, todos estudiantes en una clase de introducción a la psicología, un grupo que incluía una demografía diversa. La primera frase, “I expect to take advantage of the opportunity to study in a different country while I am in college,” midió la intención de participar en SA. Las demás preguntas se enfocaban en las cuatro características personales del estudio. Su hipótesis era que niveles altos de estas características corresponderían a un deseo más alto de estudiar en el extranjero (Li et al., 2013).

Los resultados de los cuestionarios sí mostraron esta correlación entre las características de motivación académica, neofilia, personalidad migratoria, y motivación filantrópica y el deseo de participar en SA. Entre estas características, la motivación filantrópica, que se puede relacionar con la motivación integrativa en cuanto a interactuar con la gente, tendía a tender más influencia, sobre todo en las mujeres. En los estudiantes masculinos, la motivación académica, un tipo de motivación instrumental, tenía más influencia (Li et al., 2013).

El estudio anterior se enfocó en la correlación entre el deseo de participar en SA y motivaciones de varios tipos. Sin embargo, los resultados de varios investigadores, incluso Gardner y sus colegas, mostraron la importancia de la motivación integrativa en animar a los estudiantes de segunda lengua (Shaver, 2012). Es el enfoque de algunos estudios investigar

cómo desarrollar la motivación integrativa en estudiantes a través de contacto significativo con otras culturas en que hablan la lengua.

Shaver (2012) describe este proceso en un programa de parejas de alemán en Cedarville University en Ohio. Los estudiantes principiantes de alemán tienen parejas que hablan alemán a nivel avanzado. Varias veces en el semestre, tienen el requisito de reunirse y conversar en alemán. En estas sesiones, no hay plan de gramática ni un currículo; el enfoque es comunicarse en alemán de manera natural a través de actividades.

Para medir la motivación lingüística de los participantes principiantes, completaron un cuestionario sobre la eficacia de la experiencia. Las respuestas narrativas o cualitativas indicaron un cambio de una motivación instrumental a una integrativa:

The experience made me desire more interactions with German speakers.

[It] makes me want to get over there as soon as school lets out.

The experience has increased my already high desire to travel to Germany or interact with German speakers.

It has heightened my desire to visit German-speaking countries. (Shaver, 2012, p. 71)

A pesar de no tratar específicamente de SA, los resultados, con respecto a la motivación integrativa, muestran el mayor deseo de los estudiantes de ir al extranjero con más contacto auténtico que tienen con el alemán y los que lo hablan. Los comentarios de los participantes relacionan su interés lingüístico con la necesidad de viajar a las culturas en que hablan el idioma (Shaver, 2012).

Animar a los estudiantes a ir al extranjero es solo una parte. Cuando ya están en otro país, la motivación también tiene conexión con los logros lingüísticos de los estudiantes. Para

medir la eficacia de SA en términos de adquirir una segunda lengua, las investigaciones se enfocan en la relación entre los varios tipos de motivaciones y su impacto en la adquisición lingüística.

### **El efecto de motivación y SA en SLA**

Es una creencia común en el sector educativo que tener una experiencia en el extranjero es la manera más eficaz de adquirir una segunda lengua y el conocimiento cultural. Los estudiantes muestran que están de acuerdo con la importancia de ir al extranjero por los aumentos constantes en inscripciones de programas de SA. Sin embargo, para apoyar esta creencia popular, también se necesitan resultados cuantitativos que muestran la eficacia de SA (Badstübner & Ecke, 2009). Los siguientes estudios, que tratan de diversas lenguas y programas de SA, indican la conexión entre la motivación, SA, y los logros lingüísticos.

Badstübner y Ecke (2009) estudiaron a un grupo de estudiantes universitarios que participaron en un programa de SA por un mes en Alemania. Antes de ir, les preguntaron a ellos sobre sus motivaciones en participar. Las cuatro motivaciones con las que estaban más de acuerdo eran estudiar el alemán, viajar, tener contacto con los alemanes, y tener una experiencia cultural, todas motivaciones integrativas. La que siguió en el orden de importancia era obtener seis créditos académicos, una motivación instrumental.

Junto con las preguntas sobre las motivaciones, los estudiantes también estimaron los avances lingüísticos que esperaban tener en las áreas de hablar, escuchar, y leer, entre otras. Después de completar el mes en Alemania, estimaron las horas fuera de clase comunicándose en alemán, y, otra vez, sus avances en estas áreas, y, en todas, su percepción de progreso era más baja que su estimación antes de irse. A pesar de la discrepancia entre los avances

esperados y los percibidos, los resultados mostraron una correlación entre el tiempo comunicándose fuera de la clase en alemán, los avances lingüísticos percibidos, y las motivaciones integrativas; los estudiantes que reportaron más motivación integrativa también reportaron más tiempo comunicándose en alemán y mayores avances percibidos (Shaver, 2010).

Este estudio empieza a investigar la conexión entre SA y SLA, pero lo hace por autoevaluación por parte de los estudiantes. Otros investigadores, como Hernández (2010) e Isabelli-García (2006) han diseñado estudios que son aún más cuantitativos para demostrar estas correlaciones. Sus investigaciones utilizan el Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) para medir avances lingüísticos en el español en estudiantes que participaron en una experiencia de SA en países hispanohablantes. Con este tipo de datos, junto con las narrativas personales sobre las experiencias individuales de los estudiantes, se puede medir con aun más exactitud el efecto lingüístico de SA.

Los estudiantes participantes en la investigación de Hernández (2010) eran 20 estudiantes de Marquette University que fueron a España por un semestre de intercambio. Hernández recogió datos con tres métodos: un cuestionario sobre motivaciones de los estudiantes, el SOPI para medir fluidez oral en español, y un perfil de contacto con la lengua durante el semestre. Sus preguntas de investigación se enfocaban en el efecto de la motivación y el contacto con la lengua en aumentos de fluidez oral.

Los resultados sí demostraron el impacto de estos factores en SLA para los estudiantes. Las tres motivaciones más altas para ellos eran aprender el español para hablar con hispanohablantes en los Estados Unidos, una motivación integrativa, para poder viajar más en el futuro, una motivación integrativa, y para usarlo en su trabajo profesional, una motivación

instrumental. En los perfiles de contacto con la lengua, los estudiantes con más horas de interacción con hispanohablantes nativos también indicaron motivaciones integrativas más altas que sus compañeros con menos contacto lingüístico. Con respecto a la entrevista SOPI, que mide fluidez oral, de los veinte estudiantes, 16 subieron su nivel de fluidez oral mientras 4 estudiantes mantuvieron el mismo nivel antes y después de participar en el semestre en España. La recogida de todos estos datos confirma que “participants can have significant contact with the L2 culture and that this contact, in turn, supports the development of oral proficiency” (Hernández, 2010, p. 608).

Este resumen no diferencia entre el tipo de motivaciones de los estudiantes, integrativas o instrumentales, pero los datos sí muestran que la cantidad de contacto con la lengua influye en la adquisición de segunda lengua. Para tener la mayor interacción posible con hablantes nativos, la motivación integrativa es clave para los estudiantes. Los que tienen el deseo de integrarse, interactúan más con las personas y experimentan avances más altos en su fluidez oral (Hernández, 2010). Esta interacción es también el enfoque de otros estudios que quieren probar la eficacia de SA en el proceso de SLA.

Isabelli-García (2006) utiliza la teoría de redes sociales con hablantes nativos como marco teórico para investigar más las motivaciones de estudiantes en contextos de SA. La interacción social de una persona también provee información sobre sus motivaciones y sus hábitos lingüísticos:

Social networks are likely to correlate closely with how the learners envision themselves in the host culture. One cannot expect that learners will be motivated to learn the target language and integrate themselves into the host culture if they find themselves in a state where segregation of the two cultures is still an integral part of their cultural outlook. (Isabelli-García, 2006, pp. 234-235)

En esta explicación de la relación entre la motivación y el avance lingüístico de una persona, la interacción integrativa incrementa el contacto que un estudiante tendrá con hablantes nativos y se integrará aún más.

En este estudio específico, cuatro estudiantes que hicieron un semestre de SA en Argentina participaron en la investigación sobre motivaciones, redes sociales, y avances lingüísticos en el español. Los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, venían de entrevistas SOPI antes y después del semestre en otro país, entrevistas informales, diarios escritos por los estudiantes, y registros de contacto social.

Los resultados mostraron avances lingüísticos en la entrevista SOPI para tres de los cuatro participantes. Dos de ellos formaron amistades con argentinos que, además de ayudar con la cantidad de español con que los estudiantes se comunicaban, sirvieron como vínculo para otras relaciones con hablantes nativos para los estudiantes. Estos dos también indicaron una motivación integrativa y actitudes positivas frente a la cultura argentina. Los otros dos estudiantes no tenían contacto significativo con hablantes nativos del español y la mayoría de su comunicación social era en inglés debido a sus redes sociales cerradas que incluían sólo el grupo de estudiantes en el programa de SA. Esta falta de amistades con argentinos corresponde con sus actitudes negativas frente a la cultura del país; en sus diarios, ellos indicaron que les gustaban las costumbres argentinas y les costaba acostumbrarse. Para una de estos estudiantes, el nivel en el SOPI quedó igual antes y después de sus cinco meses en Argentina. El otro estudiante subió su nivel, pero indicó que su mayor contacto con el español era por leer los periódicos (Isabelli-García, 2006).

La conclusión de este estudio muestra la conexión entre la motivación, SA, y SLA. "The data show that the learners' continued motivation was influenced by their success, or lack

thereof, in incorporating themselves into social networks...In other words, there is a conduit between motivation and language acquisition in the SA context, which is interaction in the social networks” (Isabelli-García, 2006, p. 255). Una estancia en el extranjero provee la oportunidad de formar estas redes sociales con hablantes nativos de la lengua. Y, como demuestra este estudio, este contacto social y lingüístico puede ayudar con el desarrollo y el mantenimiento de la motivación integrativa y los avances en el proceso de SLA.

### **El impacto de SA en la continua motivación integrativa y SLA**

Las investigaciones que están resumidas aquí se enfocan en el papel de la motivación en animar a los estudiantes a participar en un programa de SA y en el efecto que la motivación tiene en la cantidad de tiempo en contacto con la lengua y los avances lingüísticos durante el tiempo en otro país. Lo que no explican estos estudios es el impacto de la experiencia de SA en sí para desarrollar más la motivación integrativa y, a través de este desarrollo, animar a los participantes a seguir con el proceso de adquirir otra lengua. La investigación de Willis Allen (2010) se dirige más a este tema por tomar el marco teórico de la motivación y extenderlo no sólo al deseo de participar en SA, sino también en la probabilidad de seguir con la lengua en el futuro.

En esta investigación, seis estudiantes universitarios de francés participaron en un programa de SA por seis semanas en el verano y completaron cuestionarios y entrevistas y escribieron blogs durante el programa. Al recoger estos datos, se pudo contestar las preguntas de investigación que incluían:

1. What motives informed participants' engagement in foreign language learning, and how did SA participation relate to these motives?
2. Did participation in SA enhance participants' language-learning motivation and persistence in foreign language learning? (Willis Allen, 2010, pp. 28-29).

El enfoque de estas preguntas no es tanto los logros lingüísticos porque seis semanas es un periodo relativamente corto de inmersión en la lengua. En cambio, intentan averiguar si estar expuesto a una experiencia de SA influye en la motivación de integrarse más en una lengua y una cultura en el futuro (Willis Allen, 2010).

Entre los seis estudiantes participantes en el estudio, todos de varias edades, carreras universitarias, y habilidad lingüística en el francés, aparecieron dos categorías generales de motivaciones: lingüística y pragmática. Cuatro estudiantes reportaron interés en integrarse en la cultura y empezar el proceso de ser bilingüe. Los otros dos tenían más motivación instrumental; querían el francés para cumplir con requisitos académicos y para poder conseguir mejor trabajo después de graduarse. Durante las seis semanas en Francia, la recogida de datos venía de blogs, entrevistas, y cuestionarios sobre sus metas en participar en SA (Willis Allen, 2010).

La perspectiva diferente que ofrece esta investigación es la del largo plazo. Willis Allen (2010) sigue a los estudiantes después de su graduación de la universidad. Resume sus resultados así:

This study's data suggested that to varying degrees, participants initially motivated to engage in language learning and to participate in SA for linguistic reasons...*did* develop more motivation to continue studying or using French personally through SA. Conversely, those participants initially motivated to learn French and participate in SA

for pragmatic reasons...*did not* enhance their language-learning motivation, viewing it primarily as a cultural and travel experience. (Willis Allen, 2010, p. 42)

Los cuatro estudiantes que reportaron más motivación integrativa extendieron más sus estudios en francés y algunos tuvieron más oportunidades de viajar y trabajar en el extranjero después de graduarse. Los dos estudiantes con motivación pragmática completaron sus requisitos de la lengua y dejaron de estudiar e interactuar con el francés (Willis Allen, 2010).

El estudio de Willis Allen, a diferencia del resto de los estudios resumidos, se enfoca más en el efecto de SA en la motivación lingüística y en la posibilidad de seguir con SLA. No trata de logros lingüísticos cuantitativos como proveen instrumentos como SOPI. Un resultado notable es que los estudiantes que tenían motivación integrativa antes de ir a Francia la desarrollaron más durante SA mientras los que participaron por motivaciones instrumentales terminaron su experiencia en Francia con la misma motivación. Este patrón implica que SA puede aumentar el tipo de motivación de una persona, pero no necesariamente cambiarlo.

Mi estudio se compara más con el estudio de Willis Allen (2010) por no tratar del efecto de SA en avances de la lengua sino en el impacto que SA puede tener en las motivaciones, ya sea de aumentarlas o cambiarlas. Si tener contacto auténtico con otra lengua y participar en otra cultura desarrolla más la motivación integrativa (Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006, Shaver, 2012), y mayor motivación integrativa indica más probabilidad de seguir con la lengua y tener logros lingüísticos (Badstübner & Ecke, 2009; Gardner & Lambert, 1959; Hernández, 2010; Willis Allen, 2010), es posible que una experiencia de SA podría ser el comienzo de este proceso eficaz de SLA.

Al analizar los resultados de los cuestionarios de estudiantes que participaron en un verano en España en un programa de SA, vi si sus motivaciones reportadas tienden más a ser

integrativas o instrumentales antes de ir, y si estas cambian o se mantienen igual después de regresar. Con esta información, se puede empezar a saber más sobre el impacto de SA en la motivación y en el proceso de SLA.

### CAPÍTULO III

#### METODOLOGÍA

El resumen anterior de las investigaciones en el campo de la lingüística explica la correlación entre SA, la motivación y SLA. La relación entre estos elementos es compleja pero los patrones sí indican que el contacto auténtico con la cultura en que se habla el idioma puede resultar en mayor motivación integrativa y mayores logros lingüísticos (Badstübner & Ecke, 2009; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006; Shaver, 2012). Willis Allen (2010) diseñó su estudio para contestar a las preguntas de, entre otras, ¿qué motivos tenían los estudiantes para aprender otra lengua? y ¿cómo una experiencia de SA podía aumentar la motivación y la persistencia en seguir estudiando el idioma?

Mi investigación tiene un enfoque parecido a la de Willis Allen (2010) que es el de explorar el posible efecto que tiene una experiencia en el extranjero en la motivación lingüística de los estudiantes. No se enfoca en logros lingüísticos cuantificables sino en el cambio de tipo de motivaciones antes y después de pasar tiempo en otro país.

En este capítulo voy a explicar el diseño de mi propio estudio de investigación y hablar de los estudiantes participantes, el programa de SA en que ellos participaron, y el método de la recogida de datos. Mi investigación se enfoca en diferentes etapas de la trayectoria lingüística de estudiantes de español: antes de participar en SA, después de participar en SA, y las predicciones para continuar los estudios del español. En cada una de estas etapas, pregunto sobre las motivaciones lingüísticas para ver si hay cambios en los dos tipos, integrativas e

instrumentales. Esta recogida de datos me ayuda a contestar mis preguntas de investigación que son:

1. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?
2. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?
3. ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?

Las siguientes secciones sobre la metodología de mi estudio explican cómo mi investigación contesta estas preguntas de investigación.

### **El programa de SA**

Los participantes en este estudio eran estudiantes de una universidad pública en el sur de los Estados Unidos. Cada año, el departamento de español en la facultad de lenguas, literaturas, y culturas ofrece a sus estudiantes la oportunidad de pasar cinco semanas de SA en Madrid. Los estudiantes viven con familias españolas anfitrionas y toman clases impartidas por los profesores de la universidad estadounidense con sus compañeros del mismo programa. Durante la estancia, los estudiantes pueden tomar clases de español de nivel intermedio (SPA 203 y 204), una clase de conversación (SPA 313), y/o una clase de cultura española (SPA 332). Las clases duran seis horas, cuatro días a la semana y el grupo organiza viajes culturales durante los fines de semana. Hay otro programa que también ofrecen en el departamento de un verano

de SA en Costa Rica. Me comuniqué con la directora de este programa para poder recoger datos de este grupo de estudiantes, pero, al final, ninguno de los participantes completó todas las partes de la recogida de datos y no pude utilizar los estudiantes en este programa para hacer comparaciones.

El programa en España para el verano del 2018 empezó a los principios de mayo y terminó a mediados de junio. En total, 30 estudiantes participaron en este SA. De los 30 estudiantes, ocho fueron incluidos en el estudio por completar todas las partes de la recogida de datos. Tenían una variedad de experiencias y perspectivas acerca del español antes de participar en el programa en España.

### **Los participantes**

Todos los participantes en este estudio son estudiantes de la misma universidad pública en el sur de los Estados Unidos. La tabla 1 muestra los datos para todos los que completaron todas las partes del estudio. La información incluye los cursos de español para indicar nivel lingüístico y si el programa iba a ser la primera vez o no en país hispanohablante. Todos los nombres son seudónimos.

**Tabla 1. Perfil de estudiantes participantes**

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>CURSOS QUE TOMARÁ EN ESPAÑA</b>	<b>PRIMERA VEZ EN PAÍS HISPANOABLANTE?</b>
<b>Rachel (F)</b>	SPA 313/332	Sí
<b>Alexis (F)</b>	SPA 313/332	No—Puerto Rico
<b>Becca (F)</b>	SPA 203/204	Sí
<b>Lauren (F)</b>	SPA 313/332	No—Costa Rica con un tour
<b>Vanessa (F)</b>	SPA 313/332	No—España, Perú, Costa Rica
<b>Jenna (F)</b>	SPA 313/332	Sí
<b>Corrine (F)</b>	SPA 203/204	Sí
<b>Chris (M)</b>	SPA 203/204	Sí

Hay ocho estudiantes que completaron todas las partes del estudio. Siete de estos estudiantes eran chicas y uno era un chico. La mayoría, cinco, iban a cursar los cursos más avanzados ofrecidos en el programa y tres iban a cursar las clases intermedias de SPA 203 y 204. Había la misma división entre los que nunca había visitado un país hispanohablante, cinco estudiantes, y los que ya había ido a país hispanohablante antes de tener la experiencia en España, tres estudiantes.

### **El cuestionario**

El método que yo usé para la recogida de datos era pedir que los estudiantes completaran dos cuestionarios que estaban en internet, uno antes de ir a España y otro al volver después de las seis semanas. Ellos podían rellenar el cuestionario cuando les venía bien. Las

preguntas se enfocaron en sus motivaciones lingüísticas durante las tres etapas definidas en las preguntas de investigación: pre SA, pos SA, y en el futuro. Las motivaciones que tenían que clasificar eran una mezcla de instrumentales, como cumplir con un requisito académico y apoyar el GPA, e integrativas, como interés personal, influencia de familia y amigos, y el deseo de ser bilingüe. Para cada categoría, los estudiantes tenían que completar un cuestionario online usando el programa Qualtrics con preguntas en la escala “Likert” y debían asignar una puntuación en el rango entre muy en desacuerdo y muy de acuerdo para explicar sus motivaciones personales en estudiar el español. El cuestionario también incluía preguntas sobre por qué querían participar en el programa de verano en España y si la experiencia iba a ser su primera vez en un país hispanohablante, lo cual, tal vez, hubiera impactado ya su motivación integrativa.

Después de completar sus cinco semanas en Madrid con el programa de la universidad estadounidense, los estudiantes rellenaron otro cuestionario en línea sobre sus experiencias y sus motivaciones lingüísticas. Este cuestionario después de SA tenía las mismas categorías de motivación que el cuestionario de antes. Los estudiantes indicaron de nuevo sus motivaciones en participar en el programa de verano en España. También describieron la calidad de su experiencia de SA, entre muy negativa y muy positiva. La última parte se enfocaba en el impacto de la experiencia de SA en seguir con sus estudios de español. Los estudiantes explicaron sus planes acerca de sus estudios lingüísticos en español en el futuro y contestaron si su tiempo en España impactaba o no sus decisiones. Al final, los estudiantes contestaron el cuestionario de escala “Likert” indicando cuál era su nivel de motivación para cada caso, tanto las motivaciones instrumentales como las integrativas, para explicar sus actitudes para continuar estudiando el español. Los dos cuestionarios se encuentran en los apéndices.

Es importante recordar que los datos reportados aquí vienen solamente de los cuestionarios que los estudiantes completaron en línea. No hubo ningún contacto personal entre la investigadora y los estudiantes participantes. La información en este estudio es la representación de sentimiento personal de cada estudiante sin la observación ni verificación de otros métodos de investigación.

## CAPÍTULO IV

### DATOS Y RESULTADOS

Esta investigación se enfoca en el posible efecto de una estancia en el extranjero en la motivación lingüística de estudiantes participantes. La motivación puede pertenecer a una de dos categorías generales, o instrumentales o integrativas. Los dos tipos pueden influir a los estudiantes, y muchas personas tienen la motivación instrumental más fuerte cuando están en un contexto académico (Pratt, Agnello, & Santos, 2009). Sin embargo, el nivel de motivación integrativa, la de interactuar con la gente y comunicarse con ellos, indica más no solo el éxito lingüístico del estudiante sino también mayor probabilidad que seguirá con la lengua (Badstübner & Ecke, 2009; Gardner & Lambert, 1959; Hernández, 2010; Willis Allen, 2010).

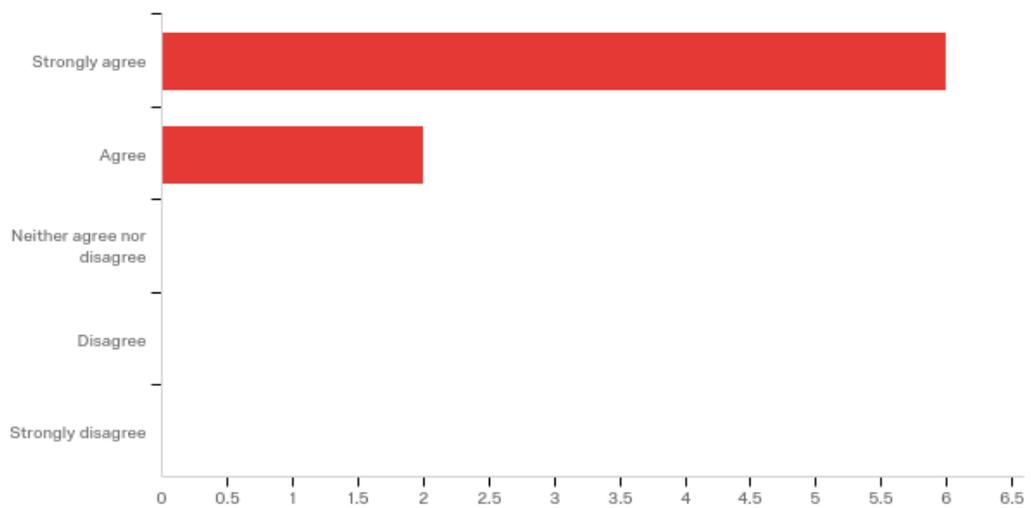
En este capítulo, voy a mostrar los resultados obtenidos de los cuestionarios que rellenaron los estudiantes participantes en el programa de SA del verano en España. Hay veintiuna figuras y en ellas se pueden observar los patrones de las motivaciones en las tres etapas definidas por mis preguntas de investigación: antes de SA, después de SA, y en el futuro. Con los ocho estudiantes que completaron todas las partes de los cuestionarios de pre y pos SA en este estudio, era necesario establecer sus motivaciones en cursar el español antes de ir a España. Clasificar sus motivaciones como instrumental, integrativa, o las dos es la base para ver si la estancia en el extranjero cambió o reforzó sus motivaciones lingüísticas.

El cuestionario incluía preguntas sobre motivaciones instrumentales (requisito académico y apoyo de promedio general) e integrativas (interés personal, influencia de

familiares y amigos, y el deseo de ser bilingüe). Los participantes empezaron el cuestionario con indicando sus motivaciones en estudiar el español durante la preparatoria. Las figuras 1 y 2 incluyen las categorías instrumentales.

**Figura 1**

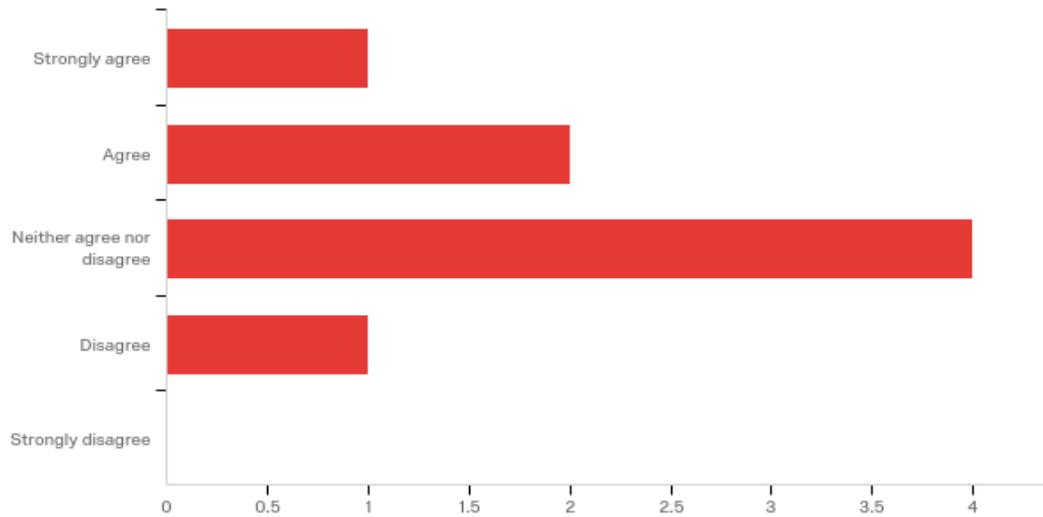
**I Studied Spanish Because It Fulfilled a Requirement for Graduation**



La motivación instrumental de cumplir con un requisito era fuerte en todos los estudiantes en la preparatoria. En Figura 2 para motivación instrumental, hay un poco más de variedad en las respuestas.

**Figura 2**

**I Studied Spanish Because It Helped My GPA**

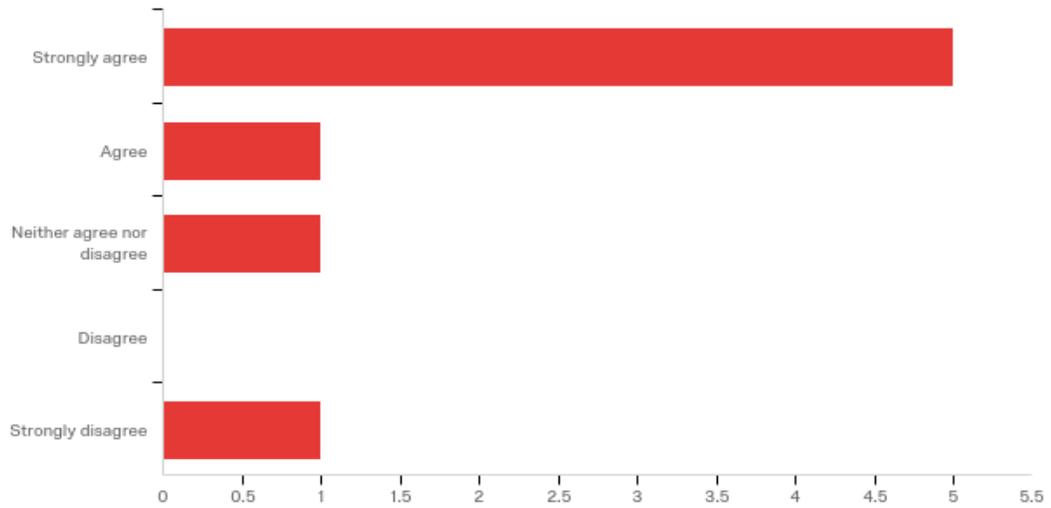


La motivación de estudiar español para apoyar el promedio general en la escuela no era tan uniforme en cuanto a su influencia en la decisión de los estudiantes de estudiar el español. La mitad, cuatro estudiantes, dijeron que no lo tenían en cuenta cuando lo consideraba en el contexto de la clase de lenguas.

Las preguntas sobre interés personal, influencia de familiares y/o amigos, y el deseo de ser bilingüe cubrían el potencial de motivación integrativa para los estudiantes. Las figuras 3, 4, y 5 muestran los resultados para el grupo.

**Figura 3**

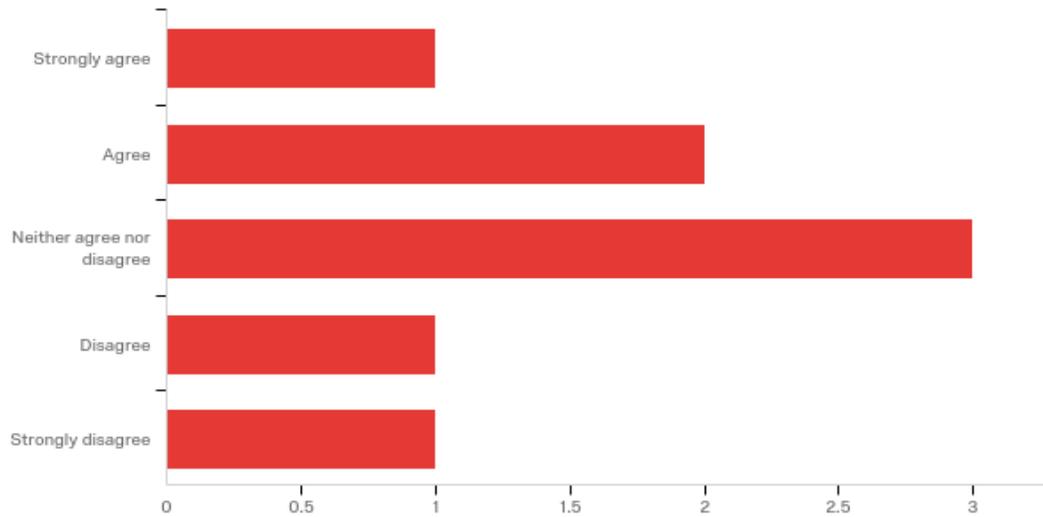
**I Studied Spanish Because It Was Interesting to Me**



La mayoría de los estudiantes indicaron gran motivación integrativa en escoger el español como materia interesante en la preparatoria. Dos de los estudiantes indicaron que o se sentían neutrales o no estaban de acuerdo con considerar el español como clase de interés personal.

**Figura 4**

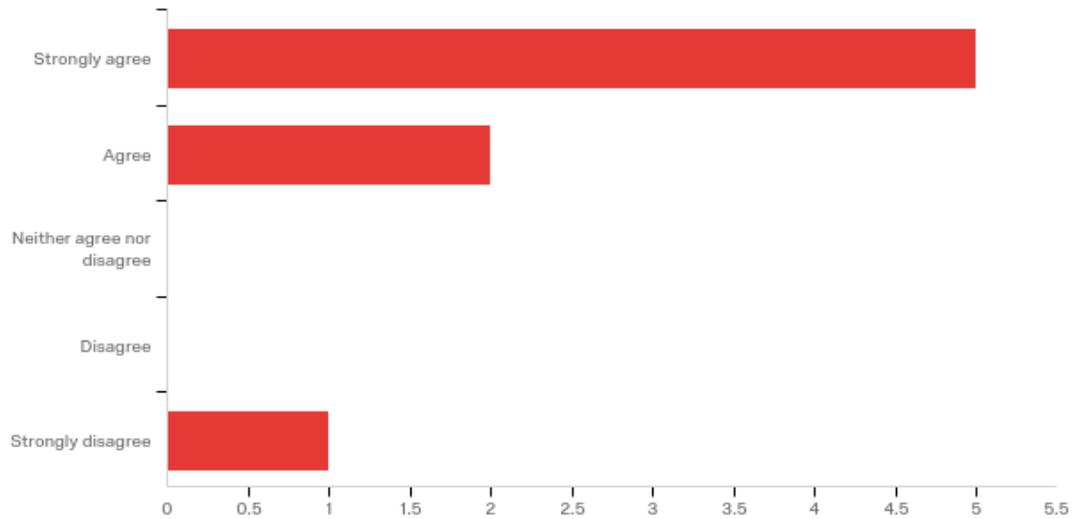
**I Studied Spanish Because of Friends and/or Family**



La influencia de familiares y/o amigos no era tan consistente para todos los participantes. Para algunos, no lo tenían en cuenta como razón para estudiar el español, y, para los demás, estaban más o menos divididos entre que las personas en su vida influían su decisión o no.

**Figura 5**

**I Studied Spanish Because I Want to Be Bilingual**



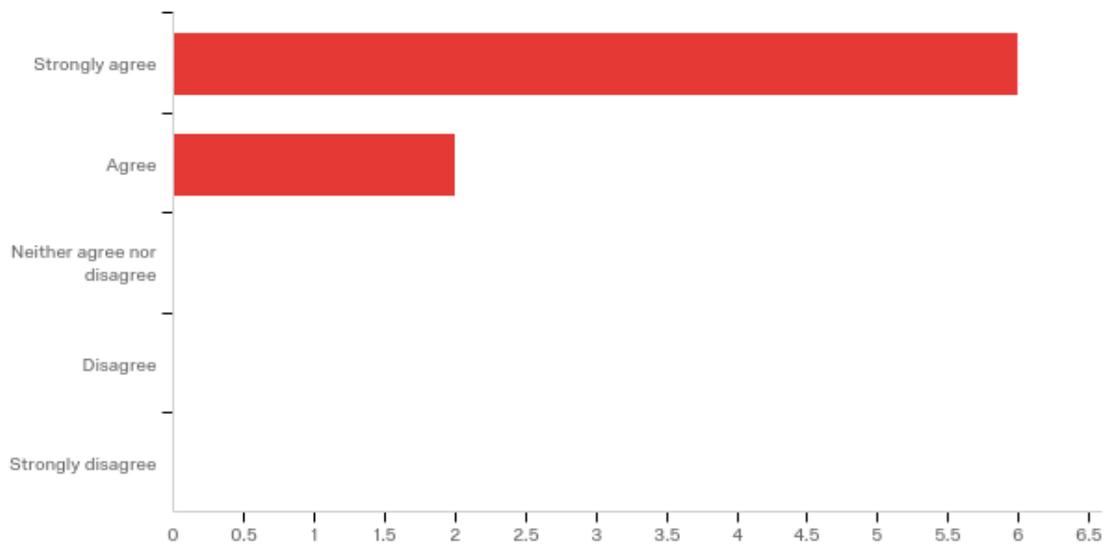
La motivación integrativa con más apoyo en el grupo era la de estudiar el español para luego ser bilingüe. Un estudiante no estaba de acuerdo con esta razón, pero los demás siete estudiantes le dieron mucha importancia.

Hay diferencias entre la preparatoria y la universidad. En la primera, el currículo está impuesto por la administración y hay muchos requisitos que hay que cumplir para graduarse. En la universidad, hay más opciones para estudiar y enfocarse en lo que realmente les interesa a los estudiantes. Los que quieren seguir con una segunda lengua lo pueden hacer mientras los que no lo quieren no tienen tantos requisitos. Por tener más voluntad con respecto a sus estudios, la motivación de los estudiantes en la universidad puede ser diferente a los en la preparatoria.

La próxima sección del cuestionario de pre SA se enfocaba en las motivaciones de estudiar español en la universidad. Los resultados para las integrativas se encuentran en las figuras 6, 7, y 8.

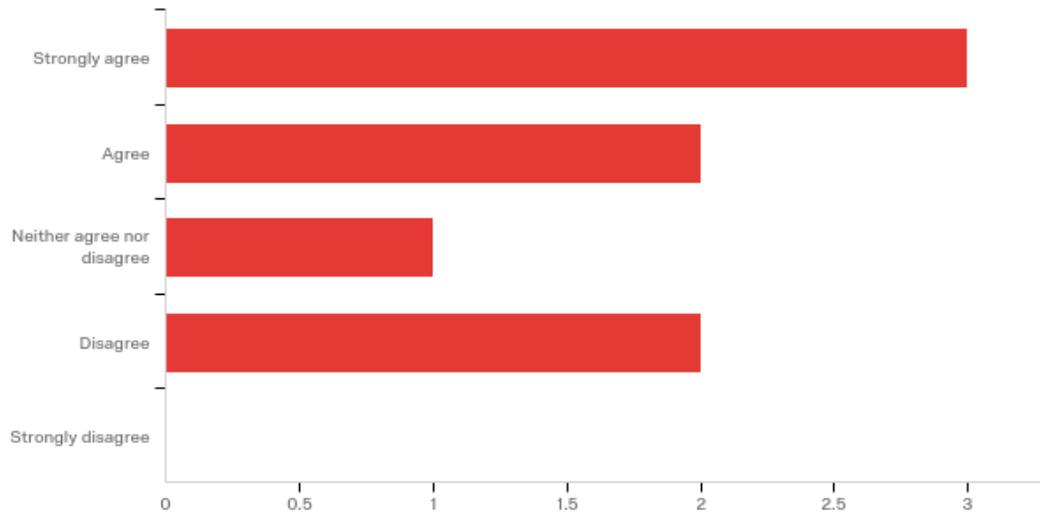
**Figura 6**

**I Am Studying Spanish Because It Is Interesting to Me**



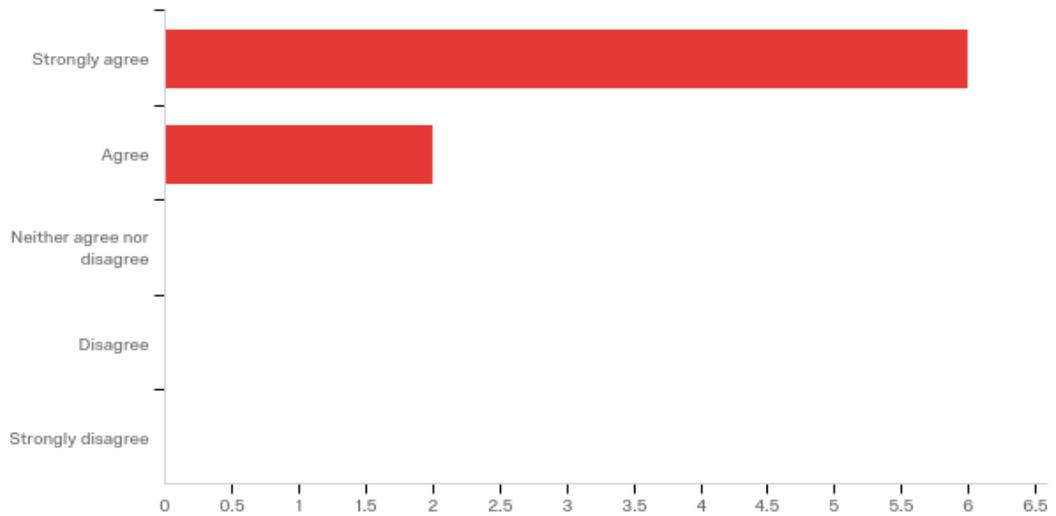
**Figura 7**

**I Am Studying Spanish Because of Friends and/or Family**



**Figura 8**

**I Am Studying Spanish Because I Want to Be Bilingual**

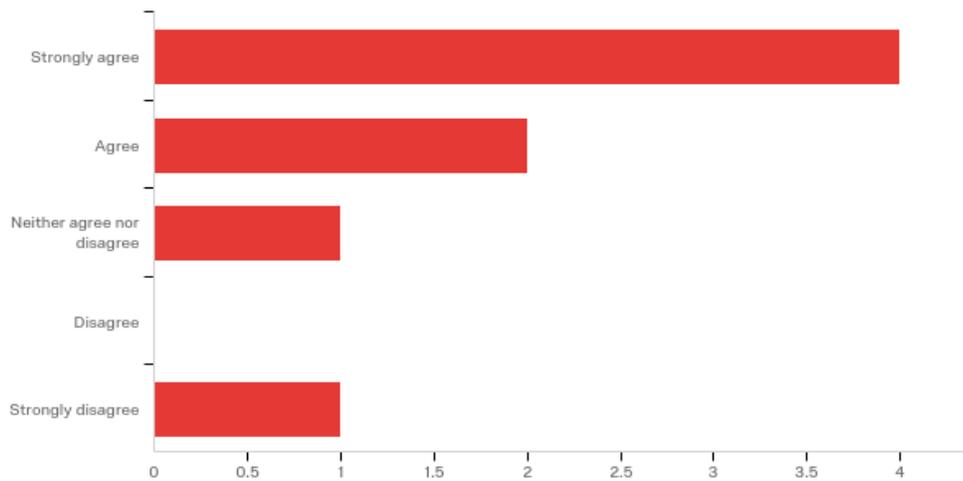


Las figuras muestran que, en dos de las categorías integrativas, la de interés personal y la de querer ser bilingüe, los estudiantes como grupo reportaron mayor acuerdo con estas influencias para estudiar el español que lo eran en la preparatoria. La otra categoría, la de sentir la influencia de amigos y familiares, también subió en su nivel de impacto en general, pero todavía se ve más discrepancia entre los estudiantes en este elemento de motivación integrativa.

En las dos categorías instrumentales en el cuestionario, los estudiantes indicaron una bajada en el nivel de este tipo de influencia.

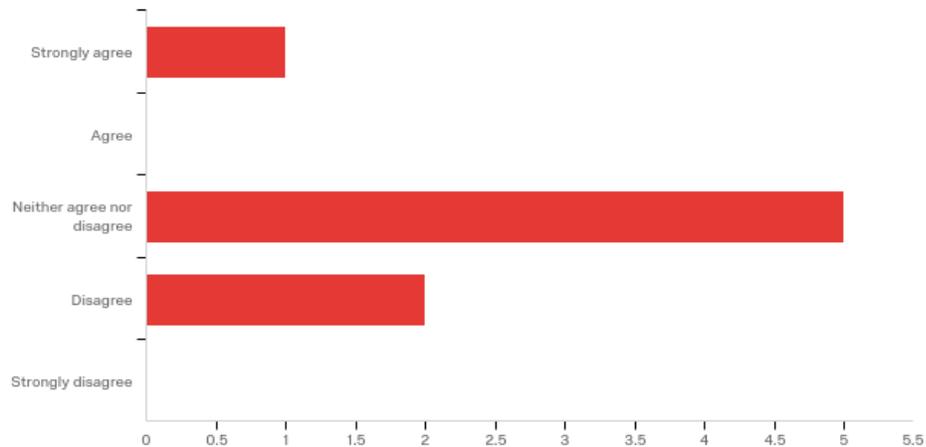
**Figura 9**

**I Am Studying Spanish Because It Fulfills a Requirement for Graduation**



**Figura 10**

**I Am Studying Spanish Because It Helps My GPA**

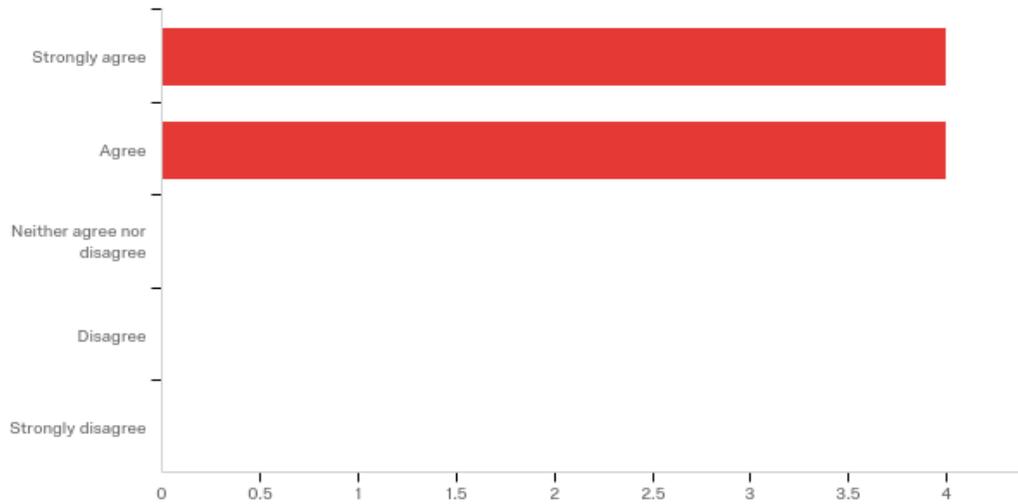


La motivación de cumplir con los requisitos académicos sigue siendo impactante en las decisiones de los estudiantes, pero un poco más variada que durante la preparatoria. Igual como en la preparatoria, la motivación de estar en clases de español para apoyar el promedio general no tiene tanta influencia como otras motivaciones.

En las figuras anteriores, los estudiantes establecieron sus motivaciones sin tomar en cuenta una experiencia de SA. Cuando se terminó el programa de verano en España, los participantes completaron otro cuestionario que volvió a preguntar sobre las mismas motivaciones. Los resultados del cuestionario de pos SA empiezan en la figura 11.

**Figura 11**

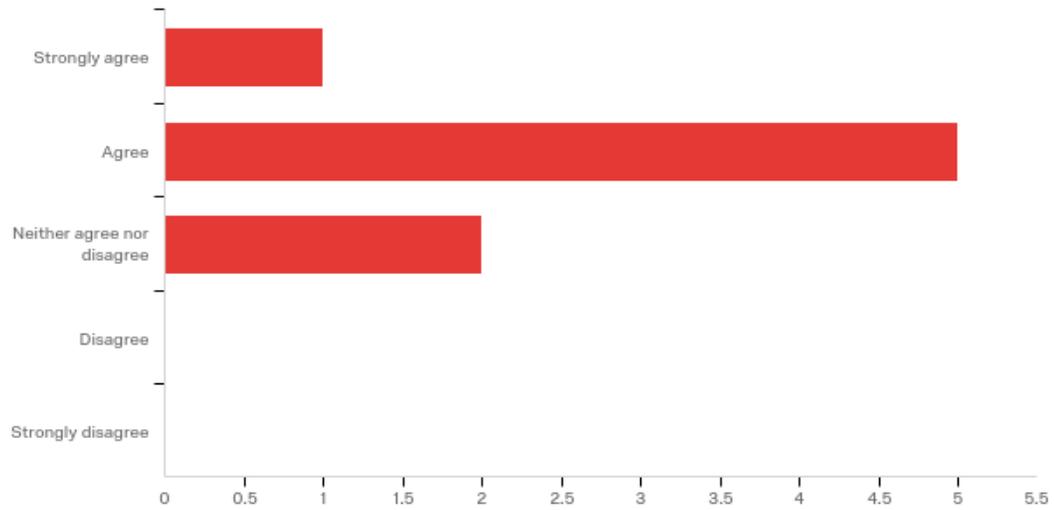
**I Participated in Summer in Spain Because It Fulfilled a Requirement for Graduation**



Las motivaciones instrumentales siguieron siendo influyentes, con mayor acuerdo con cumplir con un requisito que apoyar el promedio general.

**Figura 12**

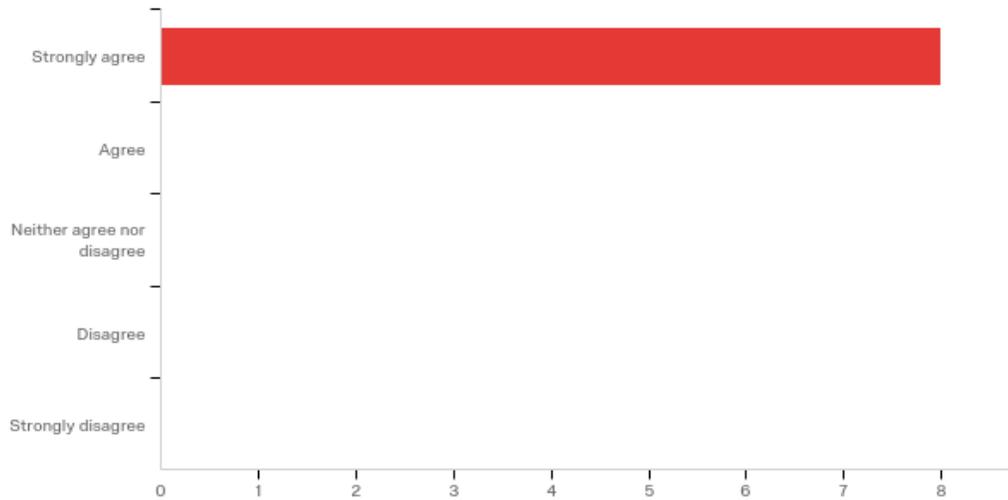
**I Participated in Summer in Spain Because It Helped My GPA**



Había más acuerdo en las dos preguntas instrumentales, pero algunas de las categorías de motivación integrativa subieron aún más en el cuestionario de pos SA. Las figuras 13, 14, y 15 muestran estos cambios.

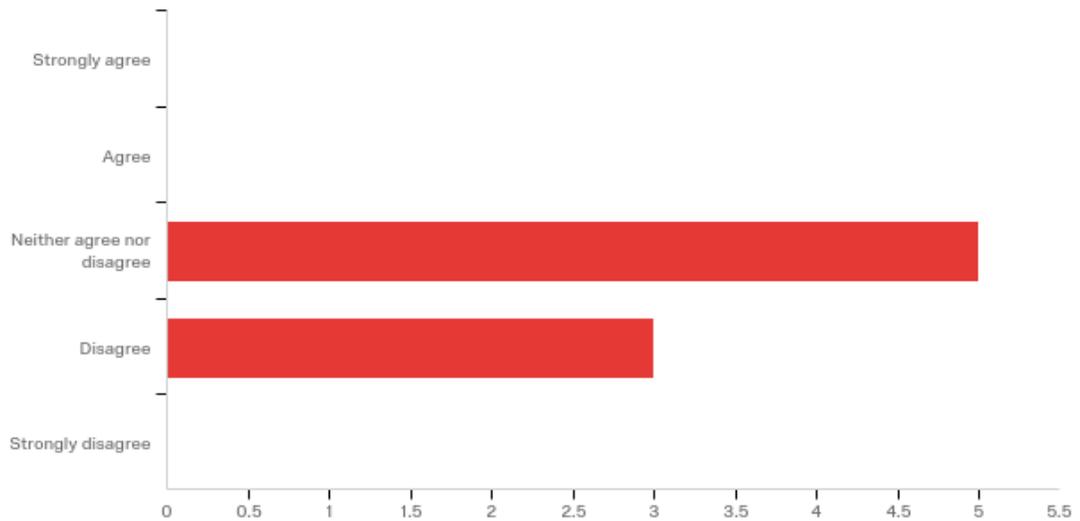
**Figura 13**

**I Participated in Summer in Spain Because It Was Interesting to Me**



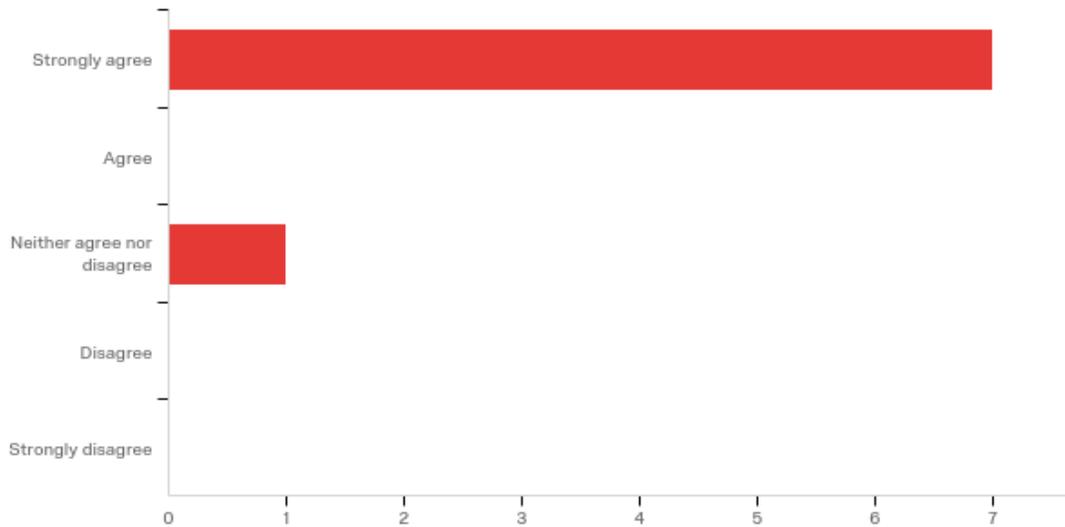
**Figura 14**

**I Participated in Summer in Spain Because of Friends and/or Family**



**Figura 15**

**I Participated in Summer in Spain Because I Want to Be Bilingual**

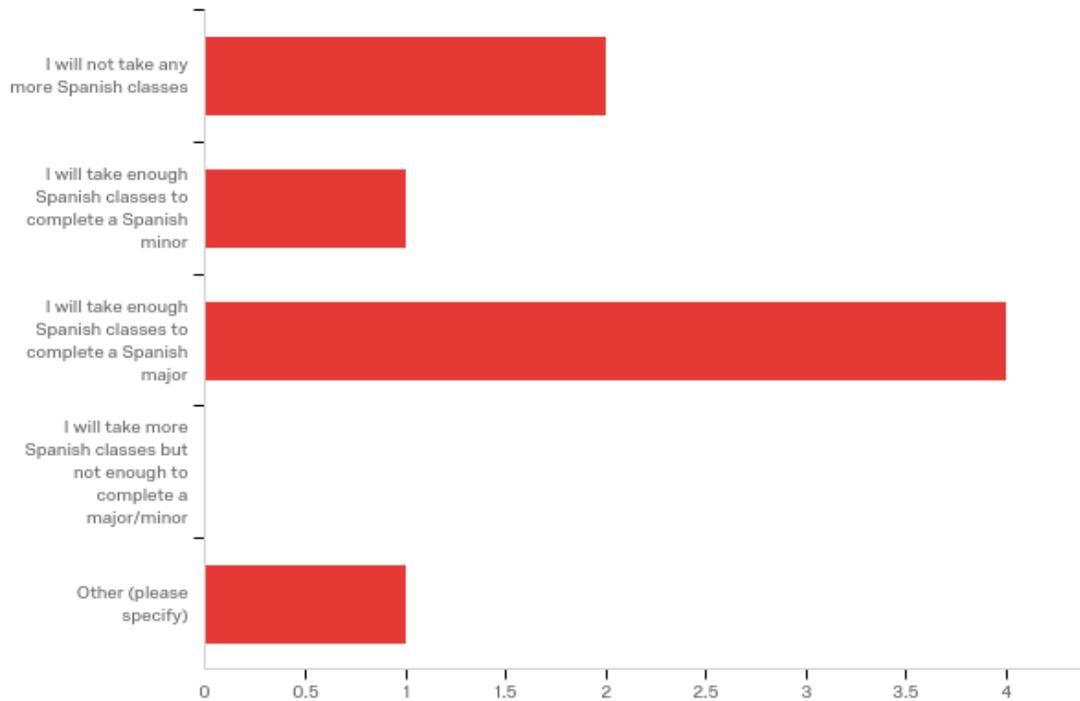


En el grupo de estudiantes participantes, todos tenían interés en experimentar otra cultura durante una experiencia de SA. De casi igual manera, la motivación de ser bilingüe también era muy influyente para los estudiantes. La única motivación integrativa que no subió en influencia era la de los familiares y amigos. Los estudiantes no la tenían en cuenta cuando decidieron de participar en el programa de SA.

Al comparar los resultados de los cuestionarios de antes y después de la experiencia de SA, se ve que las motivaciones en ambas categorías, tanto las instrumentales como las integrativas, subieron después de estar las seis semanas en España. Otra consideración que el cuestionario de pos SA incluía era si una experiencia con otra cultura por SA iba a influir la trayectoria futura de los estudios de español para los participantes. La Figura 16 muestra los planes futuros de los estudiantes.

**Figura 16**

**This Statement Best Describes My Future Spanish Plans**

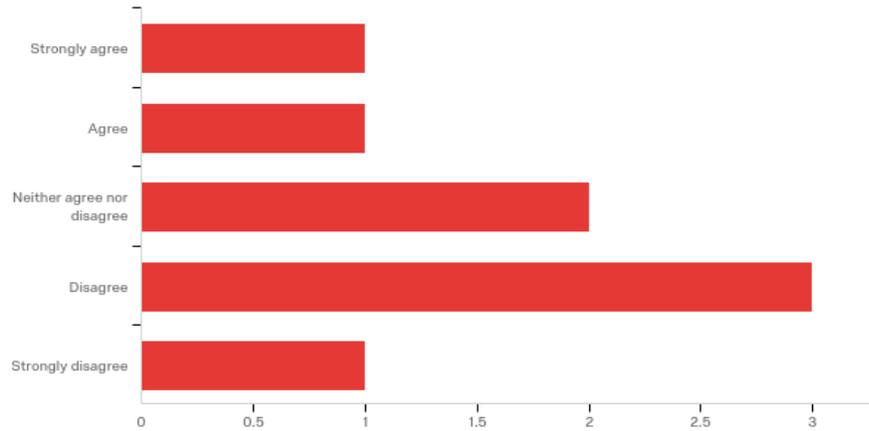


La respuesta de “otro” en esta figura venía de un estudiante que escribió que, con las clases que tomó en España en el verano, ya había terminado su materia secundaria de español y no iba a cursar más clases. La mayoría de los estudiantes, sin embargo, sí planeaban continuar sus estudios hasta cierto punto.

El otro componente para ver si hay una relación entre SA y motivación, es averiguar si los patrones en motivación lingüística para los estudiantes cambiaban después de estar en España. Con respecto a sus planes futuros con estudiar el español, los participantes indicaron las siguientes motivaciones en las categorías instrumentales e integrativas como se ve en las figuras 17 y 18.

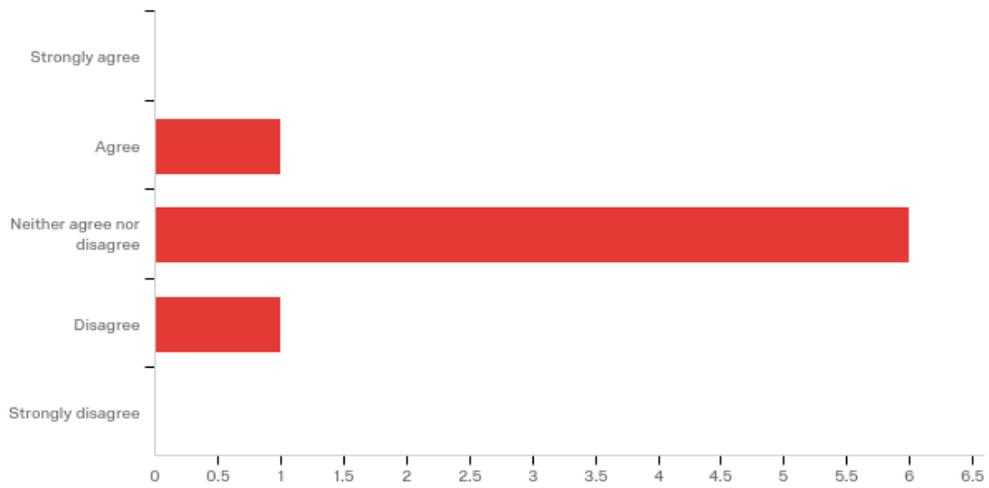
**Figura 17**

**I Will Continue to Study Spanish Because It Fulfills a Requirement for Graduation**



**Figura 18**

**I Will Continue to Study Spanish Because It Helps My GPA**

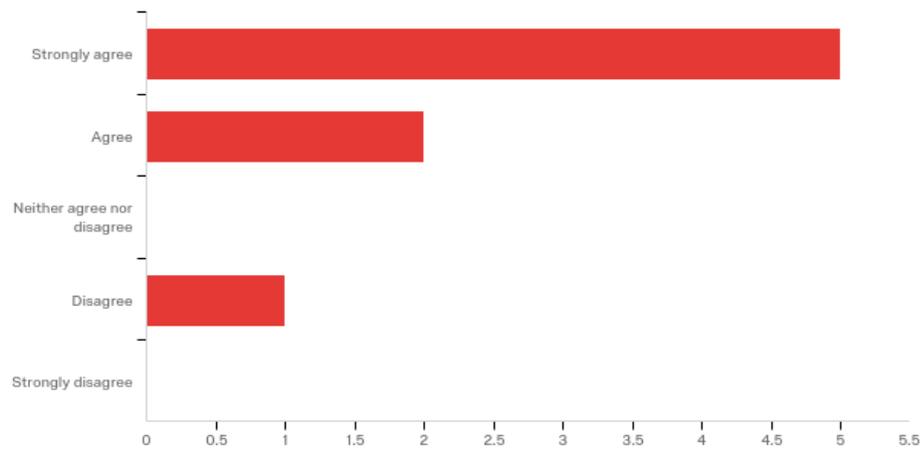


Las motivaciones instrumentales de cumplir con un requisito y apoyar el promedio general bajaron en su nivel de importancia para los estudiantes en comparación con los niveles reportados antes de participar en el programa de España.

Los patrones para las motivaciones integrativas también cambiaron en referencia a los planes lingüísticos para los estudiantes participantes.

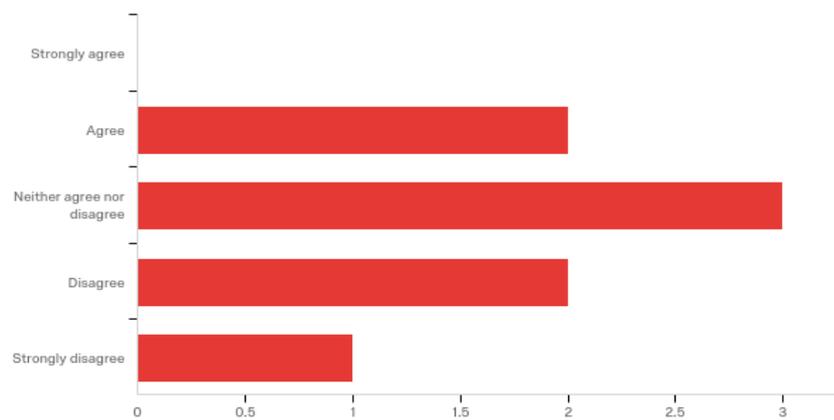
**Figura 19**

**I Will Continue to Study Spanish Because It Is Interesting to Me**



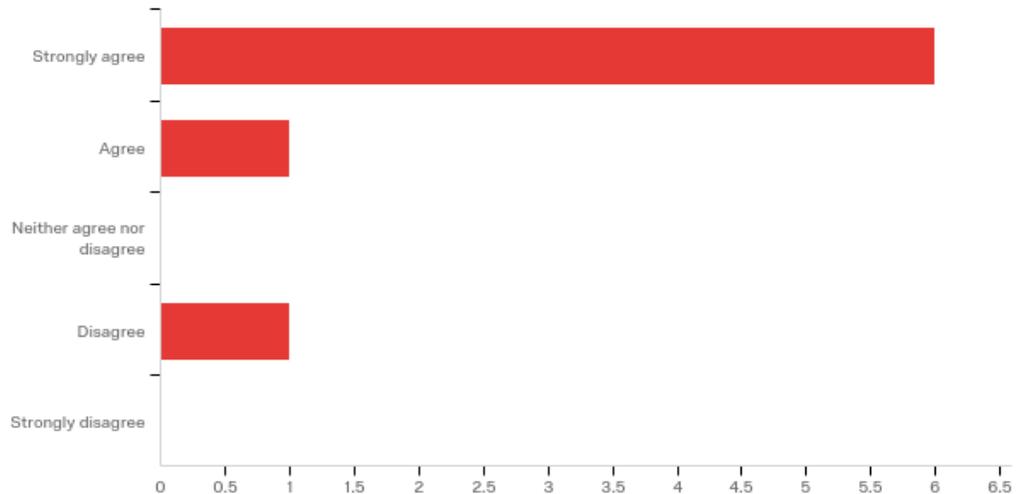
**Figura 20**

**I Will Continue to Study Spanish Because of Friends and/or Family**



**Figura 21**

**I Will Continue to Study Spanish Because I Want to Be Bilingual**



Al igual que en los otros puntos de control para las motivaciones integrativas, antes y después de participar en SA, la categoría de influencia de familiares y amigos no era tan fuerte como en las otras categorías. Las motivaciones de interés personal y el deseo de ser bilingüe seguían fuerte para casi todos los participantes, salvo uno que no estaba de acuerdo.

Las veintiuna figuras en este capítulo muestran los resultados de las motivaciones para los estudiantes en los cuestionarios de pre y pos SA. En el siguiente capítulo, voy a sacar los datos más relevantes y analizarlos según mis preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?
2. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?

3. ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?

Al organizar los resultados en estas divisiones de tiempo, voy a poder determinar cómo la experiencia de SA impacta los diferentes tipos de motivación en las tres etapas, antes de SA, después de SA, y más en el futuro. Esto ayudará a medir qué tan impactante una experiencia de SA puede ser para los participantes y sus estudios lingüísticos a largo plazo.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, voy a analizar y explicar algunos resultados que muestran patrones significativos. No todas las categorías de motivación incluidas en el cuestionario, como la influencia de amigos y familiares y la importancia dada al promedio general académico, resultaron en patrones muy claros y no voy a hablar de estas porque se necesitaría más detalle para poder resumir cómo influyen en la motivación lingüística para estos estudiantes participantes. Voy a hablar de los patrones en las otras categorías, según mis preguntas de investigación.

Mi investigación se divide en tres etapas en la trayectoria de los estudios de español de una persona: la parte antes de tener una experiencia en el extranjero, la parte inmediatamente después de SA, y la parte de estudios de lengua en el futuro. Con esta división de tiempos en el curso de estudios lingüísticos, mis preguntas de investigación, divididas según estas etapas, eran:

1. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?
2. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?
3. ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?

Estas preguntas permiten comparaciones en diferentes tiempos de los estudios del español, teniendo en cuenta la experiencia de SA. Para contestar estas preguntas, los cuestionarios que completaron los estudiantes participantes proveyeron los datos para la comparación y el análisis.

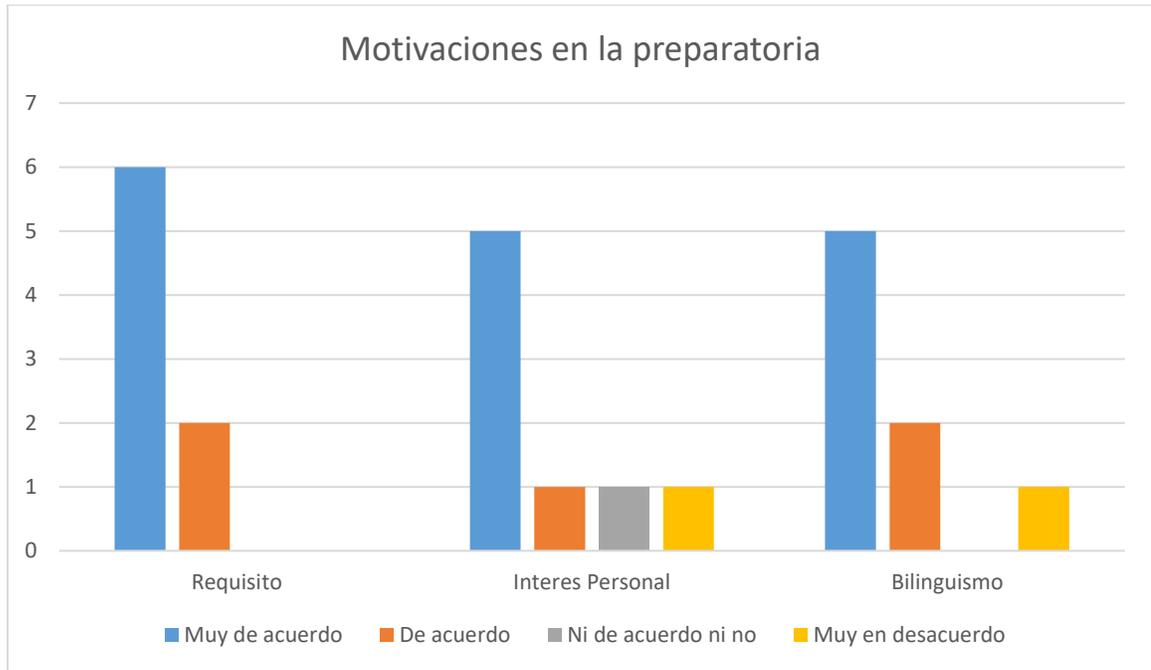
Ambos cuestionarios, el de pre SA y el de pos SA incluían preguntas con cinco posibles motivaciones lingüísticas, dos instrumentales y tres integrativas, y los estudiantes tenían que asignarles un lugar en una escala Likert. Las preguntas que se enfocaban en la importancia del promedio general, motivación instrumental, y la influencia de familiares y amigos, motivación integrativa, resultaron en una variedad de respuestas con poca inclinación hacia un lado u otro, ni de acuerdo ni en desacuerdo. Como ninguna de las dos parecía tender en una dirección de importancia o no importancia para los estudiantes, no las voy a analizar aquí. Las preguntas que quedan, entonces, son la instrumental, cumplir con un requisito académico, y las integrativas, el interés personal y el deseo de ser bilingüe.

**Pregunta de investigación para etapa 1: ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?**

En clases de español en la preparatoria, la motivación instrumental de cumplir con un requisito era muy fuerte, con todos los estudiantes de acuerdo o muy de acuerdo con esta motivación. Las integrativas, el interés personal y el deseo de ser bilingüe, tenían un poco más de variación, pero seguían fuerte para la mayoría.

**Figura 22**

**Motivaciones en la preparatoria**



La figura 22 resume las motivaciones significativas en la preparatoria para los ocho estudiantes participantes. La motivación instrumental de cumplir con el requisito de otro idioma era la más consistente. Para la mayoría de escuelas en la preparatoria en Carolina del Norte, el estado en que está la universidad a la que estos estudiantes asisten, se necesita dos niveles de un idioma para poder solicitar en las universidades. Para estos estudiantes, que ya ingresaron en una universidad, este requisito hubiera sido una prioridad para su educación.

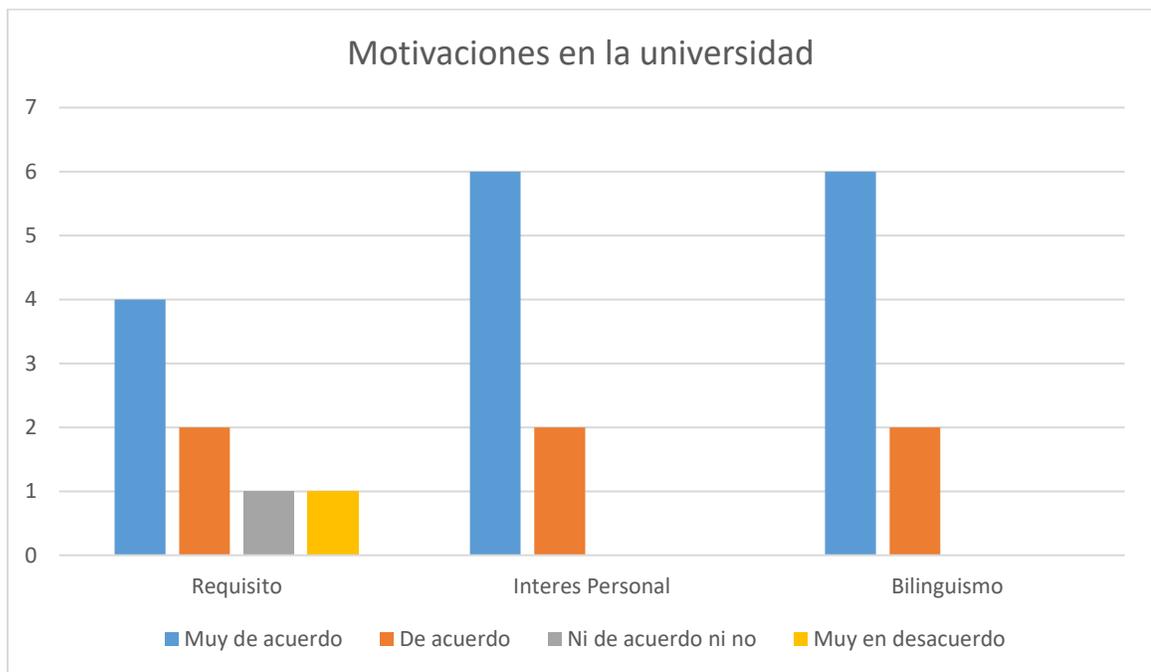
Las motivaciones integrativas en Figura 22, la de interés personal y el bilingüismo, también eran fuertes para los estudiantes, con cinco estudiantes muy de acuerdo con ambas. Un estudiante en cada categoría, sin embargo, estaba muy en desacuerdo con la idea que estas motivaciones eran relevantes en sus estudios de español. La superposición de fuerte

motivación instrumental y motivación integrativa en, por lo menos, seis de los ocho estudiantes indican que había motivaciones de varios tipos para ellos. El hecho de que estuvieran interesados en el idioma no excluía la importancia dada a los requisitos académicos ni viceversa.

Las razones para estudiar el español pueden ser muy diferentes entre la preparatoria y la universidad. En la preparatoria, el plan de estudios es más definido y rígido. En cambio, las universidades, en general, ofrecen más variedad de cursos y los estudiantes pueden enfocarse más en lo que les interese, según sus especialidades. En el cuestionario de pre SA que completaron los estudiantes participantes en este estudio, las mismas categorías de motivación también aparecían en la sección de por qué ellos estudian el español ahora en la universidad.

**Figura 23**

**Motivaciones en la universidad**



En la figura 23, se ve las motivaciones de estudiar el español en la universidad. Hay cambios entre la preparatoria y la universidad para ellos en las motivaciones instrumentales e integrativas.

La categoría instrumental de cumplir con requisitos académicos tiene influencia, pero varía más que los resultados concordantes con esta categoría en la preparatoria. Las respuestas para la universidad varían entre muy de acuerdo, con cuatro estudiantes, a muy en desacuerdo, con un estudiante. Las motivaciones integrativas ahora parecen más como la instrumental en la preparatoria, con todos los estudiantes muy de acuerdo (n=6), o de acuerdo (n=1).

El aumento de la motivación integrativa corresponde con el aumento de opciones que los estudiantes tienen en el currículo universitario. La facultad de lenguas, literaturas, y culturas en esta universidad ofrece clases no solo de español sino también de francés, alemán, japonés, chino, ruso, coreano, árabe y lenguaje de signos, además de lenguas clásicas como latín o griego. Con tantas opciones, a los estudiantes que no les gusta o no les interesa tanto el español pueden escoger clases de otro idioma. Por eso, mayor motivación integrativa podría corresponder a mayor interés en el español específicamente.

Además de la motivación instrumental del requisito sigue relevante en este grupo de estudiantes. El cuestionario no distinguía entre los que estudian español como carrera y los que lo estudian junto con otras especialidades, pero algunos estudiantes lo explicaron así cuando contestaron ¿por qué estudias español en la universidad?” en el cuestionario:

Major requirement, honors college requirement, personal interest  
It's part of my career goals  
Honors required  
To fulfill my minor requirements and I find it to be interesting  
It is required by my major and I wish to become fluent

Es evidente, al analizar los datos cuantitativos y leer los comentarios cualitativos adicionales de los estudiantes, que las categorías de motivaciones lingüísticas no son exclusivas. La motivación es más compleja y las personas pueden tenerla desde perspectivas diferentes a la vez.

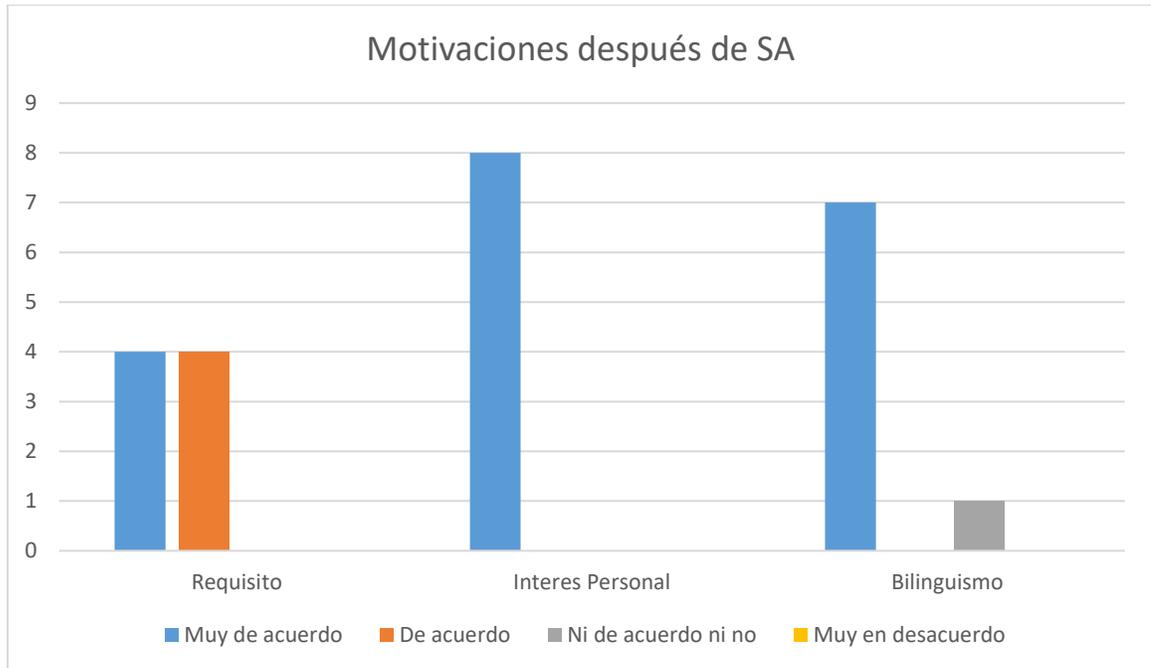
**Preguntas de investigación para etapa 2: ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?**

Ya que las tendencias motivadoras de este grupo de estudiantes participantes se establecieron en el cuestionario de pre SA, se puede hacer una comparación entre estas y las de pos SA como los estudiantes las reportaron en el cuestionario después de regresar de seis semanas en España. Esta comparación vuelve al enfoque de esta investigación de si una estancia en el extranjero tendrá efecto en la motivación lingüística de los participantes, sobre todo la motivación integrativa que es una de las indicaciones de éxito continuo en el idioma (Badstübner & Ecke, 2009; Gardner & Lambert, 1959; Hernández, 2010; Willis Allen, 2010).

Los estudiantes, al volver de España, indicaron de nuevo sus motivaciones lingüísticas en una escala de Likert. La Figura 24 muestra los resultados.

**Figura 24**

**Motivaciones después de SA**



La Figura 24, que detalla las motivaciones reportadas por los estudiantes después de participar en una experiencia de SA, muestra nuevas tendencias comparada con los resultados de antes de SA. Ahora, después de una experiencia muy integrativa en que los estudiantes vivieron en el país con familias españolas anfitrionas, la motivación del requisito académico se convierte en un poco menos prevalente, aunque todos sigan con su posición de “muy de acuerdo” o “de acuerdo.” Las motivaciones integrativas, sin embargo, subieron en importancia, con todos muy de acuerdo con que tenían interés personal y la mayoría, siete estudiantes, muy de acuerdo con la meta del bilingüismo, con un estudiante ni de acuerdo ni no de acuerdo.

Un aspecto interesante de los cuestionarios de pos SA sobre las motivaciones después de participar en el programa en España es que los comentarios adicionales de los estudiantes

que contestaron por qué escogieron participar en esta experiencia, se enfocaron más en la motivación instrumental que en la integrativa. Estos comentarios incluían, por ejemplo, que los estudiantes participaron porque:

Honors college requirement, wanted to study abroad, took care of some minor requirements  
Because I wanted to study abroad and I needed to take the classes anyway  
To experience Spanish culture and complete my Spanish minor  
For travel and for class requirement  
Major requirement and increase my Spanish speaking skills

En sus respuestas, todos los estudiantes mencionaron algo sobre los requisitos académicos con que la experiencia cumplió. Algunos escribieron sobre motivaciones integrativas, pero siempre junto con la motivación instrumental. Las respuestas en la escala Likert, sin embargo, muestran que las motivaciones integrativas sí tenían bastante influencia e importancia para los estudiantes, a pesar de que no lo detallaran en sus comentarios escritos.

Igual que en la figura 23, que muestra las motivaciones lingüísticas en la universidad antes de tener un SA, la figura 24 indica que hay niveles altos de motivaciones instrumentales e integrativas. Identificar que una persona tiene alto nivel de un tipo de motivación no necesariamente corresponde con bajo nivel del otro tipo. Lo que sí revelan los datos de la motivación pos SA es que la motivación integrativa aumenta con respecto al grupo en total, con casi todos los estudiantes, salvo una persona en la motivación del bilingüismo, muy de acuerdo con las categorías integrativas.

Con este aumento en las motivaciones integrativas después de SA, se puede teorizar que el contacto auténtico con la lengua, como en una experiencia de SA, ayuda a subir la motivación integrativa, el tipo de motivación que influye más en los estudios de español en el

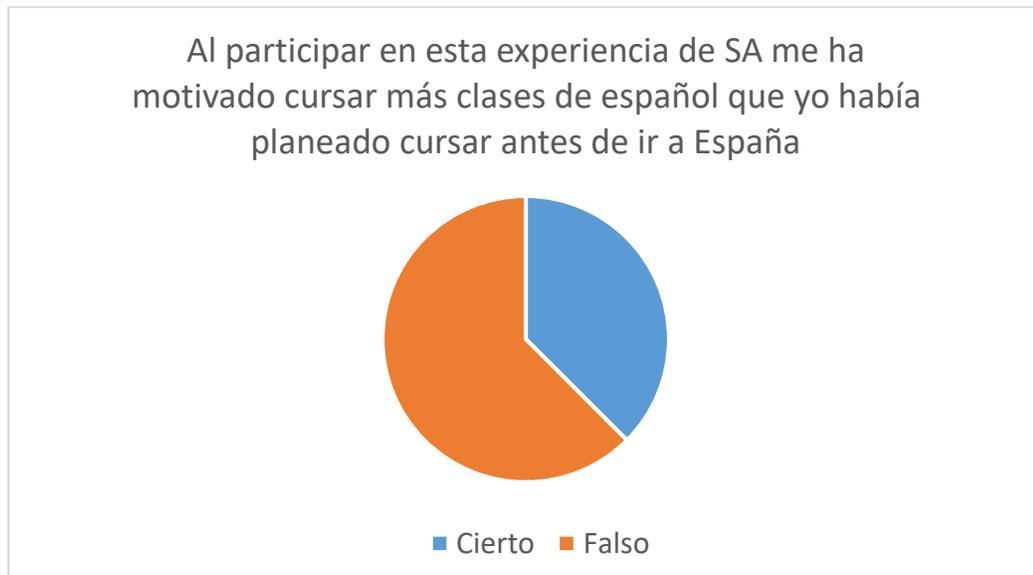
futuro (Badstübner & Ecke, 2009; Gardner & Lambert, 1959; Hernández, 2010; Willis Allen, 2010). Con esta idea, la última parte del cuestionario de pos SA era preguntar sobre motivaciones con respecto a los estudios de español en el porvenir.

**Preguntas de investigación para etapa 3: ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?**

Los resultados de la primera parte del cuestionario de pos SA indicaron un aumento en la motivación integrativa para todos los estudiantes participantes. Yo quería ver si este aumento duraría para influir los estudios de español en el futuro. Para empezar a medir la influencia de SA, los estudiantes tenían que seleccionar si era cierto o falso para ellos si “participar en esta experiencia de SA me ha motivado cursar más clases de español que yo había planeado cursar antes de ir a España.” La Figura 25 muestra los resultados.

**Figura 25**

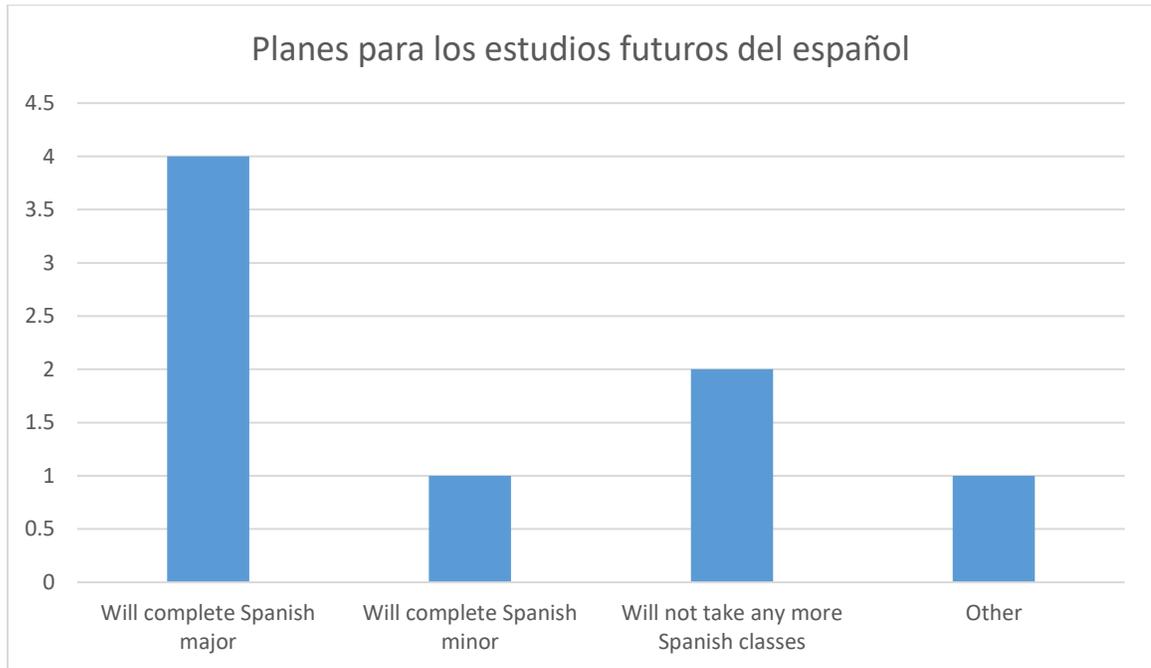
**Al participar en esta experiencia de SA me ha motivado cursar más clases de español que yo había planeado cursar antes de ir a España**



De los ocho estudiantes participantes, cinco contestaron que la experiencia de SA no había cambiado sus planes con respecto a sus estudios de español. Tres estudiantes contestaron que era cierto que sus semanas en España impactaron en sus planes para sus estudios lingüísticos en el futuro. Lo que no representa esta figura es que si estos estudiantes ya habían formado planes de continuar las clases de español al regresar de España. Una repregunta en la misma sección del cuestionario medía de manera más específica los planes futuros de los estudiantes en los estudios del español.

**Figura 26**

**Planes para los estudios futuros del español**

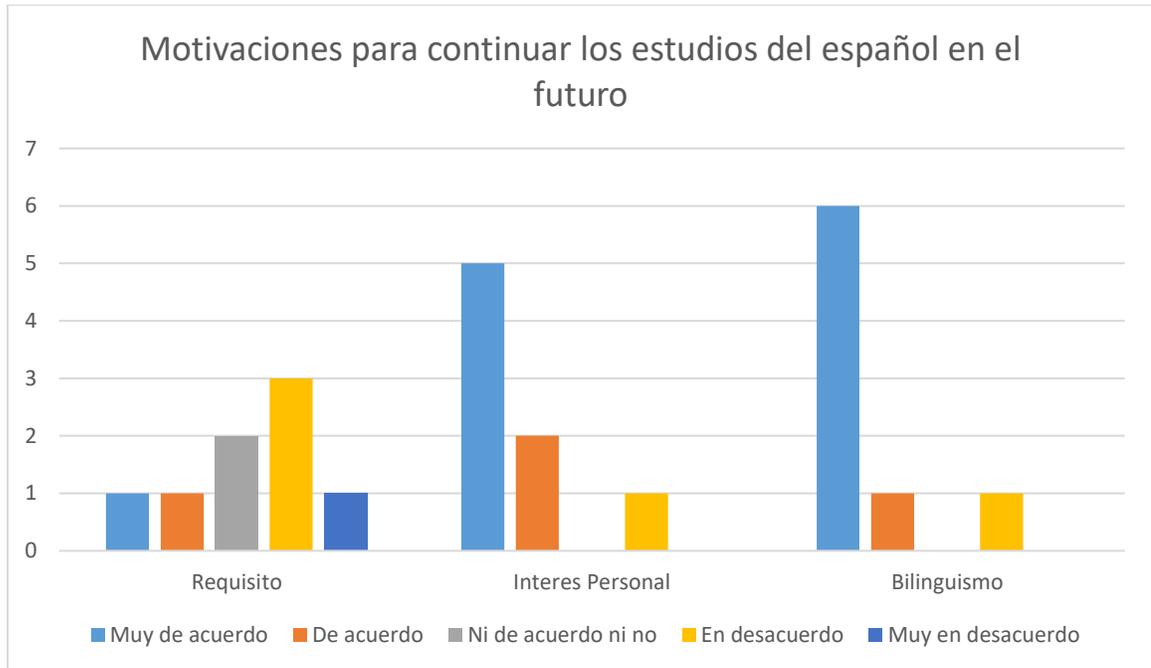


Cinco estudiantes indicaron que iban a continuar los estudios del español, dos indicaron que no, y el estudiante que respondió “otro” dijo que ya había terminado los requisitos para español como materia secundaria y no iba a estudiar más. De los tres estudiantes que contestaron que sí, sus planes en cuanto al español habían cambiado debido a su tiempo en España (véase la figura 25), uno dijo que iba a terminar una carrera en español, otro una materia secundaria en español, y el tercero no iba a cursar más clases de español, entonces las respuestas no se alineaban bien con la pregunta.

Por la última vez en el cuestionario, los estudiantes indicaron los niveles de su motivación. Los resultados se muestran en la Figura 27.

**Figura 27**

**Motivaciones para continuar los estudios del español en el futuro**



La Figura 27 muestra más variedad con respecto a las motivaciones lingüísticas de los estudiantes participantes que las figuras en las otras etapas. Esta diversidad en respuestas se debe no solo a las diversas motivaciones sino también al hecho de que algunos de los estudiantes ya habían reportado que no iban a continuar los estudios del español. El estudiante que contestó “en desacuerdo” para todas las motivaciones era uno de los que ya había terminado sus estudios del español después de su experiencia de SA.

Tomando las respuestas de esta persona en cuenta, los resultados en esta última etapa de motivación lingüística, la del futuro, siguen los patrones de los resultados de la segunda etapa, la de después de la experiencia de SA. La motivación integrativa es alta con todos los estudiantes, salvo el que no estaba en acuerdo con ninguna motivación, reportando que

estaban o de acuerdo o muy de acuerdo con las categorías de interés personal y el bilingüismo.

La motivación instrumental del requisito académico varía más que en las otras etapas porque las trayectorias lingüísticas de este grupo varían más que en las otras etapas.

Los patrones de las experiencias después de SA muestran una motivación integrativa mayor y más consistente que antes de la experiencia en España que tuvieron estos estudiantes participantes. La motivación instrumental seguía muy alta justo después de regresar de la experiencia de SA, pero, al proyectar las motivaciones en el futuro, la influencia de la motivación instrumental del requisito académico no era tan fuerte para la mayoría de los estudiantes. Estos resultados motivadores eran a pesar de que cinco estudiantes reportaron que la experiencia de SA no había cambiado sus planes en cuanto a los estudios de español y que tres estudiantes no planeaban seguir con las clases de español. Las figuras demuestran que, tal vez sin tomarlo en cuenta, la motivación integrativa se volvió más influyente para la mayoría de los estudiantes después de participar en la experiencia de SA.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES

El impacto de una estancia en el extranjero en la motivación lingüística y la adquisición de segunda lengua me ha interesado como tema de investigación desde que yo hice mi año de intercambio en la universidad. Como mi experiencia positiva fue muy personal y narrativa, quería saber si los resultados más cuantitativos apoyaban los beneficios que yo había experimentado. Con esta mentalidad, empecé a buscar las investigaciones que trataban de relacionar la motivación lingüística, SA, y SLA.

Al leer los estudios de varios investigadores, vi que muchos se enfocaban en la relación entre SA y SLA. Las investigaciones que utilizaban instrumentos de medir fluidez lingüística, como SOPI, hacían preguntas sobre las motivaciones antes de ir al extranjero, pero no tenían un enfoque en cómo esas motivaciones cambiarían por estar en otro país (Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006). El estudio de Willis Allen (2010), sí medía más las motivaciones, pero al igual que en los otros, no analizaban el cambio en motivaciones antes y después de participar en un programa de SA. Yo vi que había poca investigación en medir la motivación lingüística al participar en SA como variable y decidí diseñar mi estudio para enfocarme en esto.

La variable que quería estudiar era la de tener una experiencia en el extranjero. Para cuantificar el impacto que esto tenía, escribí dos cuestionarios sobre motivaciones lingüísticas, uno que los estudiantes completaron antes de participar en el programa de su universidad de cinco semanas en España y el otro que completaron después de la experiencia de SA. Los cuestionarios incluían varias motivaciones, ambas instrumentales e integrativas, y los

estudiantes indicaron su nivel de acuerdo o desacuerdo para cada una en una escala Likert. Los patrones de las motivaciones para las tres etapas definidas por mis preguntas de investigación, antes de una experiencia de SA, después de la experiencia de SA, y en los estudios del español en el futuro tomaron en cuenta la variable de SA y cómo esta cambia las motivaciones no solo a corto plazo sino también a largo plazo.

Los resultados de mi investigación indican que SA sí tiene un impacto en las motivaciones lingüísticas de los participantes. En la preparatoria, antes de tener una experiencia de SA, la motivación instrumental de cumplir con un requisito académico era fuerte y las motivaciones integrativas del bilingüismo e interés personal estaban más dispersas. En la universidad, antes de tener la experiencia de SA, las motivaciones integrativas incrementaron con más unanimidad mientras la motivación instrumental variaba más. Después de estar en España por cinco semanas con el programa de la universidad, las motivaciones integrativas subieron aún más y la motivación instrumental volvió a ser impactante. En la última etapa, la de los estudios del español en el futuro, las motivaciones integrativas se mantuvieron altas y las motivaciones instrumentales bajaron.

Estos patrones muestran algunas tendencias para este grupo que se puede generalizar. Antes de tener una experiencia de SA, los estudiantes de español pueden tener tanto una motivación integrativa alta como una motivación instrumental alta. Las dos categorías, definidas por Gardner (Gardner & Lambert, 1959), no son exclusivas; los estudiantes pueden demostrar acuerdo con la influencia de ambos tipos en sus estudios lingüísticos. Después de experimentar una estancia en el extranjero, la motivación integrativa como grupo subió a niveles más altos que antes de la experiencia de SA. Se puede relacionar el aumento en la motivación integrativa con la variable de tener una experiencia en el extranjero, una

oportunidad en que los estudiantes pueden tener más contacto auténtico con la lengua y más interacción con la gente que la habla.

Una parte interesante de los resultados de mi investigación fue la última etapa de las motivaciones de continuar con los estudios del español después de tener la experiencia de SA. La motivación integrativa subió después de volver de la estancia en el extranjero, y yo quería saber si esta motivación iba a mantenerse más que durante el tiempo en que los estudiantes estaban en otro país. En el grupo de participantes en mi estudio, la motivación integrativa se mantuvo alta con respecto a continuar estudiando el español. La influencia de la motivación instrumental, por otro lado, no fue tan consistente. Esto implica que una experiencia de SA no solo puede impactar la motivación integrativa del momento sino también a largo plazo.

La investigación del impacto de SA en la motivación y el compromiso de seguir con SLA podría ser más extensa. Este estudio, aunque provee una base de datos para poder hablar de la variable de SA y cómo influye la motivación lingüística, tiene sus limitaciones. El grupo de participantes no era muy grande, con solo ocho estudiantes que completaron todas las partes de los cuestionarios. Las generalizaciones que saqué de los resultados son válidas para este grupo en específico, pero sería interesante comparar estas con los patrones en grupos de más estudiantes o participantes en el mismo programa en otros años para ver si ellos muestran las mismas tendencias que las en este estudio.

La meta de este estudio era empezar a medir con datos cuantificables el efecto de SA en la motivación lingüística. El enfoque en lo cuantificable es una parte poca estudiada dentro de la tradición narrativa de las experiencias de SA. Quería añadir algunos resultados cuantificables a la discusión de la eficacia de SA. Sin embargo, creo que la investigación hubiera sido más completa con la adición de información cualitativa. La escala "Likert" no provee la oportunidad

de explicar las razones de por qué ellos contestan de cierta manera. Mucha de la evidencia del impacto de SA viene en la forma de narrativa personal que cuenta de la experiencia de los participantes de un programa. Incorporar un poco de las ideas narrativas de los participantes tal vez apoyaría los datos más cuantificables en los cuestionarios.

Con la experiencia de diseñar este estudio, recoger los datos, y analizarlos, tengo ideas de cómo seguir esta línea de investigación en el futuro. Además de incluir algunos datos cualitativos, recogidos por más preguntas abiertas y entrevistas individuales, para complementar los datos cuantitativos, creo que el estudio podría ser mejorado con implementarlo más a largo plazo. El tiempo en que los estudiantes completaron los cuestionarios era un periodo de alrededor de dos meses. Entonces, pide que recordaran sus motivaciones en la preparatoria y que proyectaran cómo iban a ser sus motivaciones en el futuro. Este no siempre dará los resultados más precisos. Diseñar un estudio con una trayectoria de tiempo más largo, volviendo a preguntar a los estudiantes sobre sus motivaciones más en el futuro, resultaría en datos más fiables en cuanto a la duración del impacto de SA en las motivaciones integrativas e instrumentales.

La información recogida por los cuestionarios en este estudio apoya la teoría que SA puede tener un impacto directo en la motivación lingüística de los estudiantes y, a través de esto, en el proceso de SLA. Si la motivación aumenta, sobre todo la motivación integrativa, después de un tiempo en el extranjero, hay más posibilidad que influirá la motivación para estudiar el español a largo plazo. Con esta información, para el campo de SLA, proveer una experiencia de SA para los estudiantes de lengua puede resultar en mayor compromiso de su parte en aprender el idioma y servir para formar a estudiantes que tengan fluidez en lo lingüístico, lo pragmático, y lo comunicativo de la lengua. Más investigación de este tipo podría

informar a los que trabajan en este campo para que creen oportunidades de SA que puedan ayudar a desarrollar la motivación lingüística en los estudiantes. Y, si la motivación lingüística se mantiene alta, estamos formando a personas que seguirán usando el idioma por mucho tiempo.

Este estudio tenía como objetivo contestar las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes de español antes de tener una experiencia de SA?
2. ¿Cuáles son los tipos y niveles de motivaciones lingüísticas para los estudiantes después de tener una experiencia de SA? ¿Cómo se comparan con las motivaciones de antes de tener una experiencia de SA?
3. ¿Influye la experiencia de SA en los tipos y niveles de las motivaciones lingüísticas en los estudios de español en el futuro? ¿Sube la motivación integrativa para los estudiantes?

Los resultados del estudio indicaron que los estudiantes de español tenían, en general, niveles altos de motivaciones integrativas e instrumentales, con más consistencia en las categorías instrumentales. Después de participar en SA, los niveles de las motivaciones integrativas subieron mientras las instrumentales se mantuvieron fuertes. Cuando los estudiantes indicaron sus motivaciones de continuar sus estudios de español, la motivación integrativa tenía nivel más alto mientras la motivación instrumental se variaba dentro del grupo de los participantes. Estos resultados indican que SA puede impactar en la motivación integrativa en los que participan para entonces influir sus estudios lingüísticos a largo plazo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Badstübner, T. & Ecke, P. (2009). Student Expectations, Motivations, Target Language Use, and Perceived Learning Progress in a Summer Study Abroad Program in Germany. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 41-49.
- Digest of Education Statistics. (2016). *Number of U.S. students studying abroad and percentage distribution, by sex, race/ethnicity, and other selected characteristics: Selected years, 2000-01 through 2014-15* [Data file]. Retrieved from [https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16\\_310.10.asp?current=yes](https://nces.ed.gov/programs/digest/d16/tables/dt16_310.10.asp?current=yes)
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Gardner, R.C., & Lambert, W.E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Revue Canadienne de Psychologie*, 13, 266-272.
- Hernández, T. (2010). The Relationship Amon Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600-617.
- Isabelli-García, C. (2006). Study Abroad Social Networks, Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition. In M.A. Dufon & E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 231-258). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Li, M., Olson, J.E., & Frieze, I.H. (2013). Students' Study Abroad Plans; the Influence of Motivational and Personality Factors. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XXIII, 73-89.

- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language-Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal, 78*(1), 12-28.
- Pratt, C., Agnello, M.F., & Santos, S. (2009). Factors that Motivate High-School Students' Decisions to Study Spanish. *Hispania, 92*(4), 800-813.
- Shaver, A.N. (2012). Fostering Integrative Motivation among Introductory-Level German Students through a Language Partners Program. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German, 45*(1), 67-73.
- Tremblay, P.F., & Gardner, R.C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal, 79*(4), 505-518.
- Willis Allen, H. (2010). Language-Learning Motivation During Short-Term Study Abroad: An Activity Theory Perspective. *Foreign Language Annals, 43*(1), 27-49.

APÉNDICE A

CUESTIONARIO DE PRE SA

# Spanish & Study Abroad-Spain

---

## Start of Block: Spanish Language Background

Please provide your name, username, or a pseudonym. This will NOT be shared with anybody, but will be used to compile results from both this survey and the post-study abroad survey. It is important to use the same name both times

---

What Spanish classes did you take in high school? (Check all that apply.)

- Spanish 1 (1)
- Spanish 2 (2)
- Spanish 3 (3)
- Spanish 4 (4)
- Spanish AP (5)
- Spanish IB (6)
- Other (please specify) (7) \_\_\_\_\_
- I did not take Spanish in high school (8)

Why did you choose to study Spanish in high school?

---

I studied Spanish because it fulfilled a requirement for graduation.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I studied Spanish because it was interesting to me.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
-

I studied Spanish because of friends and/or family.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I studied Spanish because it helped my GPA.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I studied Spanish because I want to be bilingual.

- Strongly agree (1)
- Agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Disagree (4)
- Strongly disagree (5)

---

What other reasons did you have for studying Spanish in high school?

---

---

Page Break

---

End of Block: Spanish Language Background

---

Start of Block: Spanish at UNGC

What Spanish classes have you taken at UNCG? (Check all that apply.)

SPA 101 (1)

SPA 102 (2)

SPA 103 (3)

SPA 105 (4)

SPA 121 (5)

SPA 201 (6)

SPA 203 (7)

SPA 204 (8)

SPA 301 (9)

SPA 302 (10)

SPA 310 (11)

SPA 311 (12)

SPA 315 (13)

SPA 351 (14)

Other (please specify) (15) \_\_\_\_\_

---

Why are you studying Spanish at UNCG?

\_\_\_\_\_

---

I am studying Spanish because it fulfills a requirement for graduation.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am studying Spanish because it is interesting to me.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
-

I am studying Spanish because of friends and/or family.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am studying Spanish because it helps my GPA.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am studying Spanish because I want to be bilingual.

- Strongly agree (1)
- Agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Disagree (4)
- Strongly disagree (5)

---

What other reasons do you have for studying Spanish at UNCG?

---

---

Page Break

---

End of Block: Spanish at UNCG

---

Start of Block: Study Abroad in Spain

Will the Summer in Spain program be your first time in a Spanish speaking country?

Yes (1)

No (2)

---

If no, please describe your other experiences in Spanish speaking countries.

---

What classes will you take during the Summer in Spain program?

SPA 203/204 (1)

SPA 204/313 (2)

SPA 313/332 (3)

---

Why did you choose to participate the Summer in Spain program?

---

---

I am participating in Summer in Spain because it will fulfill a requirement for graduation.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am participating in Summer in Spain because it is interesting to me.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
-

I am participating in Summer in Spain because of friends and/or family.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am participating in Summer in Spain because it will help my GPA.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I am participating in Summer in Spain because I want to be bilingual.

- Strongly agree (1)
- Agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Disagree (4)
- Strongly disagree (5)

---

What other reasons do you have for participating in Summer in Spain?

---

End of Block: Study Abroad in Spain

---

APÉNDICE B

CUESTIONARIO DE POS SA

# Spanish & Study Abroad-Post Summer in Spain

---

Start of Block: Study Abroad in Spain

Please provide the name, username, or pseudonym you used in the survey you completed before traveling abroad. This will NOT be shared with anybody but will be used to compile results from both the pre and post study abroad surveys.

---

What classes did you take during the Summer in Spain program?

- SPA 203/204 (1)
- SPA 204/313 (2)
- SPA 313/332 (3)

---

Why did you choose to participate in the Summer in Spain program?

---

I participated in Summer in Spain because it fulfilled a requirement for graduation.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I participated in Summer in Spain because it was interesting to me.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I participated in Summer in Spain because of friends and/or family.

- Strongly agree (1)
- Agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Disagree (4)
- Strongly disagree (5)

---

I participated in Summer in Spain because it helped my GPA.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I participated in Summer in Spain because I want to be bilingual.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

What other reasons did you have for participating in Summer in Spain?

---

---

Please rate your overall experience during the Summer in Spain program.

- Extremely good (1)
- Good (2)
- Neither good nor bad (3)
- Bad (4)
- Extremely bad (5)

---

Page Break

Select the statement that best describes your plans for future Spanish classes.

- I will not take any more Spanish classes (1)
- I will take enough Spanish classes to complete a Spanish minor (2)
- I will take enough Spanish classes to complete a Spanish major (3)
- I will take more Spanish classes but not enough to complete a major/minor (4)
- Other (please specify) (5) \_\_\_\_\_

---

Participating in this study abroad experience has motivated me to continue taking more Spanish classes than I had originally planned to take before going to Spain.

- True (23)
- False (24)

I will continue to study Spanish because it fulfills a requirement for graduation.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I will continue to study Spanish because it is interesting to me.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I will continue to study Spanish because of friends and/or family.

- Strongly agree (1)
- Agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Disagree (4)
- Strongly disagree (5)

---

I will continue to study Spanish because it helps my GPA.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

I will continue to study Spanish because I want to be bilingual.

- Strongly agree (1)
  - Agree (2)
  - Neither agree nor disagree (3)
  - Disagree (4)
  - Strongly disagree (5)
- 

What other reasons do you have for continuing to study Spanish?

---

**End of Block: Study Abroad in Spain**

---