

ALBERTO RODRÍGUEZ LIFANTE
UNIVERSIDAD DE ALICANTE
NUEVOS ENFOQUES TEÓRICOS EN LINGÜÍSTICA APLICADA:
EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN
EN EL APRENDIZAJE DE ELE EN GRECIA

0. PRELIMINAR

El estudio de las variables individuales es una de las líneas de investigación principales en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante). Hasta la fecha, se han llevado a cabo estudios entre diferentes variables individuales del aprendiz de lenguas (sexo, edad, aptitud o motivación, entre otras) y el éxito de los resultados de aprendizaje. Todos estos se han realizado en diferentes países y con aprendices de inglés, francés, alemán y español en enseñanzas regladas y no regladas. Sin embargo, mientras las investigaciones sobre la motivación en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera han recibido la mayor atención, las que se han realizado sobre la relación de la variable motivación y aprendizaje de español han ido haciéndose paulatinamente un hueco. En este sentido, nuestro artículo es una pequeña aportación a todas estas investigaciones –a algunas de las que haremos mención más adelante– que estudian la motivación y su relación con el aprendizaje de español en contextos de lengua extranjera, revisando los modelos teóricos más recientes sobre la motivación en ASL y analizando su futura aplicación al contexto griego.

1. INTRODUCCIÓN

Una revisión del campo de ASL confirma el gran interés, a lo largo de las últimas décadas, por descubrir los procesos que subyacen al aprendizaje y enseñanza de idiomas, como apuntó Pit Corder (1973: 106), uno de sus pioneros:

Resulta de gran importancia mantener una distinción entre enseñanza y aprendizaje de la lengua. Y de estos dos, son los procesos de aprendizaje los que tienen prioridad en la investigación. Hasta que no tengamos una idea mucho mejor de lo que son esos procesos, no podremos crear –sobre bases sistemáticas y fundamentadas en principios– las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo. [...] Eso es tanto como admitir que en el momento actual carecemos de un cuadro claro y con bases sólidas del proceso de aprendizaje; que nuestros procedimientos de enseñanza se fundan –si es que están fundados en algo más que la prueba y el error– en teorías generales del aprendizaje, y en las extrapolaciones que se pueden hacer, de manera especulativa, de las teorías de la ejecución y adquisición de la lengua, así como también de los experimentos en pequeña escala de laboratorio experimental, relacionado con el aprendizaje de segundas lenguas.

Lo realmente espectacular es la celeridad con la que esta disciplina se ha desarrollado, adquiriendo incluso una dimensión empírico-teórica, lo que le ha permitido situarse al nivel de otras ciencias cognitivas. El objetivo en esta comunicación no es dar cuenta de la

evolución que ha experimentado esta disciplina y sus numerosas líneas de investigación desde sus orígenes hasta la actualidad. Pretendemos, por el contrario, centrarnos en tendencias actuales en las que se halla inmersa la ASL⁴⁹ y presentar de manera más detallada una de sus líneas de investigación: el estudio de las variables individuales. De hecho, un examen detenido de los eventos científicos (congresos, seminarios, simposios, encuentros, etc.), las diversas publicaciones (libros, actas de congreso, boletines, revistas científicas del campo de ASL, manuales, memorias de máster y tesis doctorales, etc.) y los programas de enseñanza reglada en universidades puede mostrarnos algunas de las orientaciones y los intereses que sigue esta disciplina.

Por otro lado, si el campo de ASL se define por algo es precisamente por su carácter multidisciplinar, lo que le ha permitido nutrirse de los avances científicos que se han desarrollado en campos como la Biología, la Psicología, la Sociología o las ciencias cognitivas, entre otras. A estas debemos añadir algunas ramas de las ciencias de la salud como la Terapéutica o la Psicología oriental. De estas últimas, han surgido algunas teorías y técnicas que si bien han sido aplicadas a campos tan diversos como el de los negocios, el del deporte o el psicológico, también han alcanzado el terreno de la enseñanza de idiomas. Nos referimos a la Programación Neurolingüística, el *Coaching* o el *Mindfulness*. Nuestro interés por estas técnicas en el ámbito de la ASL se explica por la conexión que se establece entre todos ellos: la atención a las variables individuales. A continuación, explicamos en qué consisten algunas de estas técnicas y su relación con el ámbito de la enseñanza de idiomas⁵⁰:

1.1 Programación Neurolingüística, conocida también con las siglas PNL, nació a principios de los años 70 gracias a las investigaciones que llevaron a cabo el psicólogo Richard Bandler y un estudiante de Lingüística, John Thomas Grinder. En sus orígenes, este sistema de técnicas perseguía poner de manifiesto los rasgos de aquellas personas que habían obtenido éxito en su ámbito profesional, en concreto, los estudios se llevaron a cabo con terapeutas. Sus creadores desarrollaron la PNL con el objetivo de dotar a los terapeutas de técnicas que pudieran emplear con sus clientes. Ahora bien, a pesar de que en un principio sus presupuestos no buscaban una aplicación en el campo de la enseñanza de idiomas, más recientemente algunos autores (Revell & Norman, 1997) han observado la utilidad de aplicarlos al aula de idiomas. Estos pilares básicos han sido resumidos por Richards & Rodgers (1998: 127) en su ya conocida obra: *resultados, comunicación, agudeza sensorial y flexibilidad*. En sus páginas recogen de qué modo puede aplicarse la PNL al aprendizaje de idiomas y, para ello, parten de una serie de presuposiciones propuestas por Revell & Norman (1997), a las que no haremos mención

⁴⁹ Las preocupaciones actuales de la ASL están centradas en numerosos aspectos como los métodos de investigación (investigación cualitativa y cuantitativa), el análisis del discurso, los enfoques sociolingüísticos, la socialización en el aula, el discurso e identidad, la cognición y emoción en la interacción, la neurocognición o el procesamiento del *input*, entre otras.

⁵⁰ Para una mayor profundización en estas técnicas sobre su origen, evolución y aplicación a la enseñanza remitimos al lector interesado a la consulta de las siguientes referencias: O'Connor & Seymour (1993); Revell & Norman (1997); Williams & Burden (1997); Richards & Rodgers (2003) para PNL; Whitmore (2003), Ravier (2005) y Bou Pérez (2009), para *Coaching*; y Oman *et al.* (2008), Schoeberlin (2011) y Shapiro *et al.* (2011) para *Mindfulness*.

en estas líneas por una cuestión de espacio. Entre estas, encontramos algunas como la de retroalimentación, la del error y la de la negociación y explicitación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Además, los estados afectivos de los aprendientes son de gran importancia en el aprendizaje y un proceso más centrado en el alumno y su equilibrio con el papel del profesor.

1.2. *Coaching* se entiende como el conjunto de procesos o técnicas de acompañamiento orientadas al cambio y al desarrollo de personas, grupos u organizaciones. El origen de estas técnicas, según algunos expertos, se remonta a Sócrates y su método aporético, que consistía en el planteamiento de hábiles preguntas que ayudaban a iluminar el entendimiento. Sin embargo, el sentido reciente de *coaching* proviene del vocablo inglés *to coach* (entrenar), de modo que el que *coach* es aquel que ejerce el *coaching*. A lo largo del siglo XIX esta figura apareció en Inglaterra en el ámbito académico universitario (tutores) para guiar a los estudiantes de primer curso que ingresaban en estas instituciones a organizar y preparar los exámenes, hasta que en los años 60 del siglo XX en Nueva York se utilizó el término para designar a un programa educativo en el que había estudiantes más desaventajados. Estas técnicas fueron evolucionando y se empezaron a aplicar en otros contextos, como el canadiense, en el que, además, se combinó con técnicas de *coaching* empresarial. Desde entonces, Timothy Gallwey, en el terreno del deporte y, más tarde, John Whitmore, en el ámbito empresarial, han sido las figuras que han promovido la aparición de numerosas líneas de actuación mediante estas técnicas en los ámbitos profesionales, educativos y personales. A pesar de que su aplicación al ámbito de la educación cuenta con una década, muchos de sus principios, relacionados con la PNL, han ocupado el interés de profesores e investigadores sobre innovación docente, aplicando algunos de sus principios: las técnicas de aprendizaje, hábitos positivos, superación de bloqueos o mantenimiento de la motivación.

1.3. *Mindfulness* o "atención plena", como en el caso de la PNL y del *coaching*, se presenta como un modo de enseñar promoviendo la integración de componentes académicos, emocionales y sociales, al mismo tiempo que los profesionales de la educación también progresan como personas. Las técnicas de la "atención plena" responden a la necesidad de una búsqueda del equilibrio entre los diversos elementos que tienen lugar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, atendiendo al profesor, al alumno y a otros factores externos. Los orígenes de estas técnicas podemos encontrarlos a finales de los años 70 en Estados Unidos con la fundación del *Centro Mindfulness en Medicina, el Cuidado de la Salud y la Sociedad*⁵¹ por el Dr. Jon Kabat-Zinn. Desde ese momento, el programa de reducción de estrés basado en la atención plena se encargó de su aplicación a diversos ámbitos como el hospitalario, el educativo, el institucional y el empresarial. En general, el empleo de estas técnicas, según demuestran las investigaciones en diferentes campos, ha dado lugar a resultados de gran interés en estudios, por ejemplo, sobre el aumento de la creatividad verbal en alumnos de Bachillerato, la reducción de la percepción de estrés en estudiantes de Magisterio o atención plena y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria.

⁵¹ Para conocer la historia, evolución y programas de actuación recomendamos la consulta del siguiente enlace: <http://www.umassmed.edu/cfm/index.aspx>

En todas estas técnicas, podemos observar el papel relevante de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De todas ellas, la motivación ha sido la que ha recibido mayor atención desde diversos ámbitos e incluso ha sido considerada una de las claves del éxito del aprendizaje, hasta llegar a calificarse de “piedra filosofal” (Stevick, 1999: 63). En este sentido, creemos que la motivación tanto del docente como del aprendiz de lenguas es importante en su proceso, pero no es el único factor que determina el éxito de la enseñanza o del aprendizaje. Ahora bien, debido a la complejidad que entraña el constructo en sí y las numerosas teorías y propuestas que se han planteado sobre la motivación, proponemos un análisis del papel de la motivación de acuerdo con los enfoques más recientes en aprendizaje de idiomas.

2. DIFERENCIAS INDIVIDUALES: UN MODELO TEÓRICO SOBRE LA MOTIVACIÓN EN ASL

La primera cuestión que se nos plantea al abordar la motivación en el ámbito de segundas lenguas y lenguas extranjeras es averiguar si existe un documento oficial que reconozca el papel que la motivación y, por ende, las variables afectivas tienen en el ámbito de ASL. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001) (MCER, en adelante) recoge, entre sus competencias, la conocida como “competencia existencial” (saber ser) que define como (MCER, 2001: 21-22):

La suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo

Para el *Marco* estos factores individuales, que hemos denominado variables individuales a lo largo de este texto, están comprendidos por las siguientes (MCER, 2001: 103-104):

2.1. *Las actitudes*; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:

- Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello.
- Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
- Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.

2.2. *Las motivaciones*:

- Intrínsecas y extrínsecas.
- Instrumentales e integradoras.

- Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse.
 - Los valores; por ejemplo, éticos y morales.
- 2.3. *Las creencias*; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
- 2.4. *Los estilos cognitivos*:
- Convergente y divergente.
 - Holístico, analítico y sintético.
- 2.5. *Los factores de personalidad*; por ejemplo:
- Locuacidad y parquedad.
 - Espíritu emprendedor e indecisión.
 - Optimismo y pesimismo.
 - Introversión y extraversión.
 - Actividad y pasividad.
 - Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora.
 - El miedo y la vergüenza o la personalidad liberada de ellos.
 - Rigidez y flexibilidad.
 - Mentalidad abierta y mentalidad cerrada.
 - Espontaneidad y autocontrol.
 - Grado de inteligencia.
 - Meticulosidad y descuido.
 - Capacidad memorística.
 - Diligencia y pereza.
 - Ambición y conformismo.
 - Autoconciencia y falta de autoconciencia.
 - Independencia y falta de independencia.
 - Seguridad en sí mismo y falta de seguridad.
 - Autoestima y falta de autoestima.

Por su parte, el estudio de la motivación, que es la variable que nos interesa, ha sido objeto de estudio de psicólogos desde las perspectivas conductista, humanista y cognitiva, por un lado, y de lingüistas, por otro. El valor que poseen las investigaciones en Psicología es innegable, incluso en su aplicación al ámbito educativo, pero, a pesar de ello, nos centraremos en los trabajos que nos han servido de partida en nuestras investigaciones sobre motivación en ASL (Gardner & Lambert, 1972/ 1990; Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Williams & Burden, 1997; Dörnyei & Ottó, 1998; Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2008 y 2009). En este sentido, como afirma Zenotz (2012: 76), “las diversas perspectivas que se han adoptado en el estudio de la motivación en ASL pueden agruparse en tres enfoques fundamentales: el enfoque psicológico social, el enfoque cognitivo y las perspectivas actuales”. Los modelos que hemos empleado en nuestra investigación doctoral, aún en proceso, están basados, por un lado, en enfoques cognitivos (Crookes & Schmidt, 1991), en los que, por primera vez, asistimos a la conexión entre psicología y aprendizaje de lenguas. Esta conexión es muy antigua, no de ahora, además de aplicarse a contextos en los que las lenguas que se aprenden no sean solo segundas lenguas (como era el caso canadiense), sino también de lenguas extranjeras en el aula. Por otro, también nos basamos en los enfoques actuales que predominan en las investigaciones sobre motivación en los últimos años y cuyos máximos representantes son Marion Williams y Robert Burden, István Ottó, Zoltán Dörnyei y Ema Ushioda, aunque en este caso nos centramos en estos dos últimos autores y sus aportaciones. De todas estas, las más recientes (Dörnyei y Ushioda) comparten la concepción de la motivación como un proceso –y no de producto– con un carácter dinámico y con diferentes fases, y, además, otorgan

gran relevancia a los componentes sociales, que viene influenciada por los enfoques en segundas lenguas como el constructivismo social (Williams & Burden, 1997).

De todos estos modelos mencionados sobre motivación entendida como proceso, nos centraremos en las propuestas más recientes de Dörnyei (2005, 2009) y Ushioda (2008, 2009), con el fin de analizar más tarde si dichos modelos podrían emplearse para llevar a cabo una investigación en un contexto como el griego.

Dörnyei (2005, 2009), basándose en la Teoría de psicología social formulada por Markus & Nurius (1986), propone un modelo formado por tres componentes: el *self* de L2 ideal (*ideal L2 self*), el *self* de L2 que deberíamos ser (*ought-to L2 self*) y la experiencia de aprendizaje de L2 (*L2 Learning experience*). Para entender estos conceptos, debemos acudir a las propuestas de Markus y Nurius sobre los *selves* posibles (autoconceptos posibles). Ellos hablan de tres tipos de *self*: lo que a la persona le gustaría llegar a ser, lo que debería llegar a ser y lo que tiene miedo de llegar a ser. Esta formulación, sobre la que se basa el modelo de Dörnyei, pone de manifiesto que la idea que las personas tienen de sí mismas no solo se centra en el momento actual, ya que estos *selves* posibles conviven con esa idea orientando el recorrido entre el presente y el futuro. En este sentido, Dörnyei se nutre tanto de la teoría de Markus y Nurius, sobre los que se basan los dos primeros componentes de su modelo, como de toda la investigación anterior sobre la motivación en ASL, que da como resultado el tercer componente. El modelo de Dörnyei, que se conoce como *L2 Motivational Self System*, ha sido validado en diversas investigaciones que han tenido lugar en diferentes contextos, como Hungría, Arabia Saudí, China, Corea, Japón, Irán y Suecia (Ryan, 2009; Al-Sherhri, 2009; Taguchi *et al.*, 2009; Csizér & Kormos, 2009; Csizér & Lukacs, 2010; Yang & Kim, 2011). Entre los resultados generales que se obtuvieron en estos, cabe destacar la correlación positiva entre la motivación integrativa⁵² y el *self* de L2 ideal, por un lado, y la evidencia de que la creación en los aprendices de *selves* de L2 ideales posee un papel crucial en el mantenimiento de la motivación.

Por su parte, para Ushioda (2008, 2009, 2011), la motivación depende tanto del aprendizaje como de las prácticas sociales que rodean a este proceso, es decir, la construcción de la motivación, como proceso, es un fenómeno que tiene lugar en un contexto social. De esa interacción social entre docentes y aprendices emerge la motivación, quedando relegada a un lado la idea de que los procesos motivacionales tienen su origen en el docente. Por ello, el modelo que plantea Ushioda concibe la motivación de manera relacional y no lineal, ya que considera que el proceso de aprender una lengua no solo tiene en cuenta aspectos cognitivos, sino también contextuales (una cultura y un espacio temporal). Por tanto, la motivación surge de la interrelación entre los contextos, que sufren constantes cambios, y de la compleja red de relaciones sociales, por un lado, y de la conexión de esta interrelación con los aprendices. Si esta visión la trasladamos a la práctica en el aula de

⁵² Recordemos que la motivación integrativa en la propuesta de Gardner hace referencia al deseo de aprender una L2 perteneciente a una comunidad con el fin de que pueda ser capaz de comunicarse con los miembros de ésta e incluso a veces llegar a convertirse en uno de ellos. Sin embargo, Dörnyei, posteriormente señala que el significado de este concepto es mucho más amplio y propone su reinterpretación relacionada con el *self* de L2 ideal, que consiste en el hablante de L2 que al aprendiz le gustaría llegar a ser.

idiomas, debemos fomentar que los estudiantes desarrollen y expresen sus propias identidades a través de la L2 que están aprendiendo, porque, en definitiva, son personas que vienen ya con identidades, historias, metas y motivaciones propias; y en medio de todo este proceso, el aprendizaje de un idioma es una (pequeña) parte de sus vidas.

Como podemos comprobar, los modelos teóricos que hemos presentado son relativamente recientes, por lo que el número de estudios que se basan en estos no es muy numeroso. Hemos señalado, por ejemplo, algunos trabajos sobre la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en diversos contextos siguiendo el *L2 Motivational Self System* (Dörnyei & Ushioda, 2009; Csizér & Lukacs, 2010); sin embargo, si revisamos los de motivación sobre la enseñanza y aprendizaje de ELE, los casos en los que se utilizan los marcos teóricos mencionados son prácticamente inexistentes. En algunos de ellos, el objetivo es trazar un perfil de los estudiantes universitarios de ELE y analizar su motivación (González Boluda *et al.*, 2003); en otros, se persigue obtener datos acerca del tipo y grado de motivación en estudiantes brasileños de ELE de diferentes niveles de enseñanza reglada (Trindade Natel, 2003) o en la investigación sobre la motivación y las actitudes de estudiantes alemanes de ELE en un contexto de instrucción no reglada (Minera Reyna, 2009). En general, los resultados de estas investigaciones describen el perfil del estudiante de ELE en diferentes contextos y niveles, llegando, en ocasiones, a establecer correlaciones entre variables, como en el estudio de Minera Reyna (2009: 69-71), donde se correlacionan positivamente las variables actitud, motivación, rendimiento lingüístico y perseverancia.

Por ello, creemos que un marco de estudio de la motivación con estas características debe ser aplicado a otros contextos llevando a cabo no solo estudios descriptivos correlacionales –también importantes–, sino también investigaciones longitudinales, que nos permitan analizar el proceso de construcción de la motivación. Además, a la hora de llevar a cabo estudios sobre motivación partiendo de las propuestas de Dörnyei y Ushioda, es importante tener en cuenta tanto a los alumnos, como centro del aprendizaje, como a los profesores, como parte de ese proceso. En ese sentido, ambos paradigmas son complementarios y ofrecen un marco amplio para abordar la complejidad que entraña el estudio de la motivación.

3. PARADIGMAS DE MOTIVACIÓN ACTUALES: APLICACIÓN AL CONTEXTO GRIEGO

La aparición de los modelos teóricos sobre motivación (Dörnyei, 2005 y 2009; Ushioda, 2009, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2011) a lo largo de los últimos años ha permitido replantearnos el modo de abordar los procesos motivacionales en el aula de idiomas. Además, la revisión de otras investigaciones que se han servido de estos modelos teóricos en otros contextos, especialmente asiáticos, validando así los instrumentos para el análisis de dichos procesos, nos ofrece el primer paso para poder llevar a cabo otras investigaciones similares en otros contextos para contrastar los resultados y conocer más sobre los procesos motivacionales que tienen lugar en el aprendizaje de idiomas.

En nuestra investigación, iniciada en 2011, partimos de la misma concepción de motivación para analizarla junto con las actitudes en estudiantes adultos que aprenden español en el Centro de Lenguas Extranjeras (Διδασκακείο Ξένων Γλωσσών) de la Universidad de Atenas. Sin embargo, adoptamos diferentes enfoques (el sociopsicológico, de Gardner; los principios de la perspectiva cognitiva de la motivación propuestos por Dörnyei (1994); aspectos de la teoría del constructivismo social de Williams y Burden, 1997) y añadimos elementos de la propuesta teórica del *L2 motivational self-system*. Aunque en un principio nuestro estudio pretendía ser longitudinal, nos dimos cuenta de las dificultades que ello implicaba: incorporación o abandono de alumnos de un curso académico a otro, modificación del cuerpo de profesorado contratado, cambio de la situación social, negativa por parte de la institución para realizar la investigación, etc. Por ello, decidimos realizar un estudio durante dos cursos académicos: el primero (2010-2011) como parte de las observaciones de clases y del pilotaje de los cuestionarios, y el segundo (2011-2012), para suministrar los definitivos tanto a docentes como discentes y obtener la muestra para nuestra investigación (un total de 284 estudiantes y 14 profesores). De ahí que nuestro estudio sea transversal y no longitudinal, como algunos a los que hemos hecho referencia, debido a los impedimentos administrativos y muchas veces físicos enunciados. Ahora bien, los resultados que obtengamos nos permitirán sentar las bases para poder realizar en un futuro otras investigaciones longitudinales, incluso a gran escala, sirviéndonos de los modelos de Dörnyei y Ushioda.

Por otro lado, conviene plantearse si el panorama de la enseñanza en Grecia en general y del aprendizaje de ELE en particular permitiría una investigación de estas características. Si la década de los noventa supuso un gran auge para la cultura y la lengua españolas en el país heleno (creación del Instituto Cervantes, apertura e introducción del español en numerosas academias y centros privados de Grecia, difusión de nuestra lengua y cultura a través de la Asesoría Técnica, ubicada en Atenas, y de la Embajada de España en Atenas, entre otras instituciones), la década siguiente, desde el 2000 hasta el 2008 fueron los años de consolidación y mayor desarrollo del español en Grecia: el número de candidatos al DELE se encontraba entre los primeros de todo el mundo, las cifras oficiales sobre los alumnos que aprendían ELE en academias o centros privados superaba la cifra de 20.000, el español se introdujo como programa piloto en los centros de enseñanza secundaria (2006-2009) con intención de que pasado este período de prueba pasara a formar parte del currículo de lenguas extranjeras en secundaria y se introdujera también en la enseñanza primaria y, por último, también reseñable, la aparición de departamentos y programas de estudios hispánicos en las universidades griegas (Universidad Nacional de Atenas, Universidad Abierta de Grecia, Universidad de Corfú y Universidad Aristóteles de Tesalónica)⁵³. Además, hasta hace relativamente poco, el único título oficial que acreditaba el grado de competencia y dominio de la lengua española era el DELE,

⁵³ La evolución del ELE en Grecia es un proceso mucho más complejo y ha experimentado grandes cambios a lo largo de las últimas décadas. Para una descripción más exhaustiva al respecto, recomendamos al lector interesado las revisiones y estudios de Leontaridi (2009) y Rodríguez Lifante (2010 y 2011).

otorgado por el Instituto Cervantes, pero a partir de 2007⁵⁴, junto con otros idiomas, el sistema estatal de exámenes (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας) comenzó a elaborar una serie de pruebas avaladas y diseñadas por Ministerio griego de Educación (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού), en colaboración con las principales universidades griegas (en concreto, la Universidad Nacional de Atenas era la responsable de preparar y coordinar las pruebas de español) con el fin de certificar el conocimiento de español desde el nivel B1 hasta el C1⁵⁵. A partir de 2009 y principios de 2010, debido a la situación económica, todos estos avances a los que hemos hecho mención, fueron deteniéndose paulatinamente hasta desembocar en la década presente en una pérdida de gran parte de lo que se había alcanzado. De ahí que, en esta situación, nos preguntemos si es posible llevar a cabo una investigación cuyo objetivo persiga encontrar un modo de estudiar la motivación de los estudiantes de español en diversos niveles, sobre todo si muchos de ellos no pueden seguir cursando estos idiomas. A pesar de las dificultades, creemos que es posible y, además, necesario, máxime en circunstancias como las actuales en las que los factores sociales poseen un papel de gran relevancia en el resto de ámbitos.

4. CONCLUSIÓN

El interés por las investigaciones en motivación relacionada con la ASL sigue manteniéndose vivo como ponen de manifiesto las constantes publicaciones en este ámbito y las sucesivas revisiones de los marcos teóricos en los que se inserta. Además, el conocimiento de los avances que se están produciendo en otras disciplinas puede brindarnos valiosas e interesantes aportaciones a nuestro campo de estudio, en especial, el de la motivación, por tratarse de un constructo complejo y relacionado con múltiples factores. Por ello, debemos aunar las diferentes perspectivas para su aplicación en aquellos contextos en los que existe un gran vacío, como es el caso de España o Grecia.

En este sentido, en cualquier contexto en el que trabajemos con variables individuales, debemos conocer cuál ha sido la evolución hasta llegar a la situación actual y plantearnos las posibles perspectivas futuras. En nuestro caso, creemos que es necesario trazar una descripción de la situación actual de Grecia para entender mejor de qué modo podemos aplicar un modelo teórico sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas en general y del español en particular. Para ello, y partiendo de una concepción de la motivación como proceso, es clave realizar estudios previos que analicen el tipo de motivación en los aprendices y su relación con otros factores como la sociedad, el curso, los compañeros o el aula. Sus resultados, aunque de carácter descriptivo, pueden ser muy útiles para docentes y creadores de materiales didácticos que necesitan información sobre las necesidades, intereses o deseos de sus aprendices.

⁵⁴ En el caso del español, el primer nivel de certificación que se ofreció fue el B2 (desde 2008), seguido del C1 (a partir de 2009) y, por último, el B1 (desde 2011).

⁵⁵ En estas líneas, hacemos referencia únicamente al español, pero este sistema estatal también certifica otras lenguas (inglés, francés, alemán, italiano y turco).

Sin embargo, según indican las investigaciones más recientes realizadas en este campo, los estudios longitudinales en diversos contextos y niveles, sirviéndose de una metodología mixta, pueden arrojar más datos que profundicen en el proceso de aprendizaje de idiomas y su relación con la motivación, del que aún queda mucho por decir.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Shehri, A. H. (2009), "Motivation and vision: the relation between the ideal L2 self, imagination and visual style". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), 164-171.

Arnold, J. (ed.) (1999), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge U. P., 2000.

Bou Pérez, J. F. (2009), *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: ECU.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg).

Corder, P. (1973), *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Impesa, 1992.

Crookes, G. & Schmidt, R. (1991), "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning*, 41: 469-512.

Csizér, K. & Lukacs, G. (2010), "The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary", *System*, 38: 1-13.

Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78, (3): 273-284.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998), "Motivation in action: A process of L2 motivation", *Working Papers in Applied Linguistics*, 4: 43-69.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. (2011), *Actituds, orientacions i motivacions en l'aprenentatge de llengües: progressos en els àmbits de la teoria, la recerca i les aplicacions*. En Marí, I. & Strubell, M. (eds.), *La voluntat de comunicar, objectiu de les aules de llengües*. Editorial UOC: Barcelona. 133-154.

Franco Justo, C. (2010), "Intervención sobre los niveles de *burnout* y *resiliencia* en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*)", *Revista Complutense de Educación*, 21, (2): 272-288.

Franco Justo, C., Mañas Mañas, I. & Justo Martínez, E. (2009), "Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de *mindfulness*", *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (3): 11–22.

Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and motivation: Second language learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Gass, S. Y Mackey, A. (2013), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

González Boluda, M. (2003), "Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica", *Glosas didácticas*, 10. Disponible en:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/anteriores.html>

Langer, E. (2000), *El poder del aprendizaje consciente*, Barcelona: Gedisa.

León, B. (2009), "Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria", *European Journal of Education and Psychology*, 1 (3): 17–26.

Leontaridi, E. (2009), "Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα", *Αθήνα, Μέντορας*, 11: 197-221. Disponible también en:

<http://www.pi-schools.gr/publications/mentor>

Lorenzo Bergillos, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Markus, H. R. & Nurius, P. (1986). "Possible selves", *American Psychologist*, 41: 954-969.

Minera Reyna, L. E. (2012), "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6 (3): 53-73. Disponible en:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/articulos_n6/investigacion_1.pdf

O'Connor, J. & Seymour, J. (1993), *Introducción a la programación neurolingüística*. Londres: The Aquarian Press, 1999.

Oman, D. *et al.* (2008), "Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: A randomized controlled trial", *Journal of American College Health*, 56 (5): 569–578.

Pastor Cesteros, S. (2000), "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas", *Cuadernos Cervantes*, 26: 38-44.

Pastor Cesteros, S. & Salazar García, V. (eds.) (2001), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, *Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante.

Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Dunken.

Revell, J. & Norman, S. (1997), *In your Hands. NLP in ELT*. Londres: Saffire Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Barcelona: Grijalbo.

Rodríguez Lifante, A. (2010), "Enseñanza / aprendizaje de ELE en el ámbito griego: una propuesta de investigación", *Interlingüística XXI*: 597-607.

Rodríguez Lifante, A. (2011), *Español como lengua extranjera en Grecia: su aprendizaje en la enseñanza media reglada*, *Biblioteca virtual RedELE*, 12. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/AlbertoRodriguez.html>

Ryan, S. (2009), "Self and identity in L2 motivation in Japan: the ideal L2 self and Japanese learners of English". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.): 120-143.

Schoeberlein, D. (2012), *Mindfulness para enseñar y aprender*, Neo Person.

Shapiro, S. L. *et al.* (2011). "Toward the integration of meditation into higher education: a review of research", *Teachers College Record*, 113: 493-528.

Stevick, E. W. (1999). "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", en Arnold, J. (ed.) (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge U. P., 2000.

Trindade Natel, T. (2003): "¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o porque está motivador a aprenderla?", *Glosas didácticas*, 10.

Ushioda, E. (2008): "Motivation and good language learners". En Griffiths C. (ed.), *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press: 19-34.

Ushioda, E. (2009). "A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity". En Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (eds.), 215-228.

Ushioda, E. (2011). "Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives", *Computer Assisted Language Learning*, 24 (3): 199-210

Vellegal, A. M. (2004). *La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE*, Biblioteca Virtual RedELE, 3.

Whitmore, J. (2003). *Coaching*. Barcelona: Paidós.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yan, J. & Kim, T. (2011). "The L2 motivational self system and perceptual learning styles of Chinese, Japanese, Korean and Swedish students", *English Teaching*, 66 (1): 141-162.

Disponible también en:

<http://works.bepress.com/taeyoungkim/21>

Zenotz, V. (2012). "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión", *Filología y Didáctica de la lengua*, 12: 75-81.