

Impacto de la experiencia en inmersión en la motivación de aprendientes de español como segunda lengua: Un estudio desde la perspectiva del Sistema Motivacional del Yo*

Impact of study abroad on the motivation of Spanish/L2 learners: A study from the perspective of the L2 Motivational Self System

Andrea López Perles

ST BERNARDS'S HIGH SCHOOL

REINO UNIDO

alp@stbernards.southend.sch.uk

Recibido: 06-V-2019 / Aceptado: 23-VIII-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100091

Resumen

El presente estudio se fundamenta teóricamente en uno de los modelos con mayor influencia en las investigaciones sobre motivación en segundas lenguas, el L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005, 2009b). Así, perseguimos los siguientes objetivos: (1) analizar el papel de la estancia de inmersión en el desarrollo del Ideal L2 Self de los aprendices de español/L2 y (2) examinar los factores que interactúan con la motivación a lo largo del aprendizaje de esta lengua. Se trata de un estudio mixto con alumnado universitario adulto de diversos contextos geográficos (n=93), aprendientes de español en el Centro Superior de Idiomas de la Universidad de Alicante. Los datos se han obtenido mediante un cuestionario con una escala tipo Likert (28 ítems) y dos narrativas multimodales. Los resultados revelan una alta importancia de la estancia en inmersión en los estudiantes de español/L2 impulsando, en ellos, el desarrollo de imágenes futuras de sí mismos como aprendices/hablantes de la lengua, así como la interacción de diversos factores que intervienen en su motivación. Asimismo, este sistema ha probado ser eficaz en el contexto investigando y actuar de auto guía futura de la motivación de los aprendices a lo largo del tiempo.

Palabras Clave: Motivación, *L2 Motivational Self System*, inmersión, español como segunda lengua, método mixto.

Abstract

The following research is based on one of the most influential theories in the field of motivation in second language acquisition, the L2 Motivational Self System (Dörnyei, 2005, 2009b). Therefore, the purpose of the present study is to fulfil the following objectives: (1) to analyze the role of study abroad in the development of the Ideal L2 Self of Spanish/L2 students and (2) to examine the factors that interact with motivation throughout the learning process of this language. It is a study that uses a mixed methodology with adult university students of diverse geographical contexts (n=93), Spanish learners in Centro Superior de Idiomas, located in the University of Alicante. The data was obtained by means of a questionnaire with a Likert scale (28 items) and two multimodal narratives. The results place the study abroad experience as a relevant factor that boosts in the students the development of future self-images as learners/speakers of the language, as well as the interaction of various factors that modify students' motivation. Furthermore, this system has proven to be effective in the analyzed context and, in turn, act as a future self-guide of learners' motivation over time.

Key Words: Motivation, L2 Motivational Self System, study abroad, Spanish as a second language, mixed methodology.

INTRODUCCIÓN

Dada la trascendencia del estudio de la motivación en LE/L2 durante las últimas décadas, este se ha convertido en un amplio campo de investigación independiente, centrado en abordar las complejidades sociales, psicológicas, comportamentales y culturales que implica la adquisición de un nuevo código de comunicación (Dörnyei & Ushioda, 2011). Sobre todo, en la última década, a través de la propuesta de Dörnyei (2005) del *L2 Motivational Self System (L2MSS)* o Sistema Motivacional del Yo, modelo constituido por tres elementos que reconceptualiza algunas nociones previas de este campo, lo que permite, a su vez, una aplicación al ámbito disciplinar de segundas lenguas.

Los estudios sobre motivación en LE/L2 en general, y los basados en el modelo teórico del *L2MSS*, se han abordado especialmente desde la perspectiva del aprendiz de inglés como LE/L2. Sin embargo, no son pocas las voces que en los últimos años han reclamado la necesidad de estudios sobre la motivación en el aprendizaje de otras lenguas adicionales diferentes al inglés en una era de globalización y multilingüismo (e.g., Cenoz & Gorter, 2011; Ortega, 2013; Dörnyei & Chan, 2013; Agnihotri, 2014; Coffey, 2016; Douglas Fir Group, 2016; Busse, 2017; Henry, 2017; Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Ushioda, 2017; Rodríguez-Lifante, 2018). Del mismo modo, en la revisión sistemática sobre estudios de motivación Boo, Dörnyei y Ryan (2015) señalan que el número de estudios con una metodología cuantitativa es bastante superior (n=178) a los de naturaleza cualitativa (n=71) y mixta (n=73). De ahí que, con el objetivo de aportar contribuciones desde diferentes ámbitos y lenguas que permitan una validación de este modelo teórico, la presente investigación se ha llevado a cabo con estudiantes universitarios de español como L2, de diversas procedencias

geográficas, mediante la adopción de una metodología mixta, donde se combinan ambos paradigmas.

Así, este estudio toma como fundamentación teórica el *L2MSS* en un contexto de inmersión, pues perseguimos conocer el papel de la estancia de inmersión en el desarrollo del *Ideal L2 Self* (uno de los tres componentes del *L2MSS*) de los estudiantes. Investigaciones realizadas anteriormente en contextos similares al nuestro (e.g., Irie & Ryan, 2015; Ueki & Takeuchi, 2015; Villalobos-Buehner, 2015; Moritani, Manning & Henneberry, 2016) apuntan que la experiencia en un contexto de inmersión actúa como intensificador de la motivación en el aprendizaje de lenguas fortaleciendo sus *Ideal L2 Selves*, lo que a su vez contribuye al mantenimiento de su motivación. Así, creemos necesario analizar también cómo esta experiencia influye en sus decisiones futuras y comportamientos como aprendices de la lengua. Por ello, este estudio se centra en investigar los cambios motivacionales y los factores que interactúan con estos durante una estancia en el extranjero. El *L2MSS* ofrece una visión innovadora de cómo funciona la motivación en el estudiante de L2. Por tanto, dada su importancia en el campo de la investigación sobre la motivación en L2/LE y su validez en numerosos contextos, intentaremos contribuir a través de nuestro estudio a este debate teórico y metodológico a partir del contexto que presentamos: aprendices de español/L2 en inmersión. Igualmente, ya que el presente estudio trata sobre el aprendizaje de español/L2, nos encontramos en la minoría de L2 exploradas (Al-Hoorie, 2018). De este modo, perseguimos dar respuesta a las siguientes dos preguntas de investigación:

1. ¿Qué papel posee la estancia de inmersión en el desarrollo del Ideal L2 Self en el alumnado de español/L2?
2. ¿Qué factores interactúan con la motivación del alumnado en el aprendizaje de español/L2 durante la inmersión?

1. Marco teórico

1.1. El L2 Motivational Self System y el concepto de visión

El modelo teórico sobre el que se fundamenta este trabajo (Dörnyei, 2005) surge a partir de los resultados obtenidos en un cuestionario a gran escala sobre motivación (Dörnyei & Csizér, 2002), en el que se aprecia que el concepto de *integrativeness*, introducido por Gardner y Lambert (1972), debía ser reformulado para tener validez, ya que este solo es operativo en contextos de aprendizaje de segundas lenguas, donde la comunidad de hablantes de la lengua meta está presente. Así, Dörnyei señala que la motivación no se encuentra en el deseo del aprendiz de integrarse en una comunidad de hablantes específica, sino en su identificación como aprendices de una L2/LE como parte de una comunidad internacional. Asimismo, influyeron en este los

conceptos de los *possible selves* propuestos por Markus y Nurius (1986) y la *Self-discrepancy Theory* (teoría de la autodiscrepancia) sugerida por Higgins (1987). Como resultado, propuso este sistema compuesto por tres elementos (Dörnyei, 2009a): (1) el *Ideal L2 Self (IL2S)*, que representa la imagen ideal que esa persona desearía tener de sí mismo en el futuro como aprendiz o hablante de la lengua; (2) el *Ought-to L2 Self*, relacionado con los atributos que uno cree que debe poseer para cumplir las expectativas y así evitar posibles resultados negativos; y (3) el *L2 Learning Experience*, que incluye las motivaciones derivadas de la experiencia y contexto de aprendizaje del aprendiz (Dörnyei, 2009a). Por ello, en este estudio examinamos el *IL2S* y *L2 Learning Experience*, ya que se analiza el papel de la estancia de inmersión en el desarrollo del *IL2S* de los estudiantes y, por otro, se investigan los factores y elementos que interactúan con la motivación del alumnado de español/L2.

Dörnyei (2009b) propone la necesidad de ayudar al aprendiz a crear su visión ideal y, mediante la reflexión y técnicas de visualización, enriquecer la visión en término de imágenes mentales para que esta sea concebida como alcanzable. De este modo, el concepto de motivación está estrechamente ligado al de visión. Dörnyei y Kubanyiova (2014: 9) definen este concepto como “one of the highest-order motivational forces” considerándolo así, uno de los predictores más fiables a la hora de conocer la motivación que los estudiantes proyectan de cara al futuro, ya que lo que los aprendices realizan en el presente está impulsado por la visión de lo que les gustaría ser en el futuro (Dörnyei, 2014). Por tanto, una visión clara de futuro como hablantes competentes de la lengua que el aprendiz estudia con diferentes fines actuará de fuerza motivadora a largo plazo. De ahí, la relevancia de estudiar y conocer cómo se desarrolla el *IL2S* en diferentes contextos.

Durante los últimos años, diversos estudios, sobre todo de carácter cuantitativo, han validado el *L2MSS* en diferentes contextos de aprendizaje en los que se ha empleado con el objetivo de comprobar su potencial, lo que ha permitido, a su vez, descubrir su validez para determinar la interacción con otras variables afectivas (e.g. Ryan, 2009; Csizér & Kormos, 2009; Taguchi, Magid & Papi, 2009; Papi, 2010; Kim, 2012; Lamb, 2012; Ueki & Takeuchi, 2012; Boo et al., 2015; Al-Hoorie, 2018; por citar algunos).

Respecto al estudio del *L2MSS* en contexto español, encontramos la investigación de Brady (2015), réplica del trabajo realizado por Ryan (2009) en Japón, con estudiantes de lengua inglesa. Los resultados, en este caso, confirmaron el valor de este sistema para explorar la motivación en estudiantes de inglés y pusieron de manifiesto la relevancia del *IL2S* para explicar el papel del esfuerzo mantenido en el proceso de aprendizaje y la orientación de la ‘postura internacional’ al estudiar la L2 en un contexto español. Por otro lado, Lasagabaster (2017) analizó el panorama motivacional y actitudinal en regiones bilingües de España, centrándose en los diferentes *selves* de aprendices de vasco o catalán. Los resultados revelaron la

importancia de fomentar, dentro del *L2 Learning Experience*, un yo ideal que abarque una visión cosmopolita de la motivación del aprendizaje de idiomas para que su experiencia de aprendizaje sea realmente multilingüe. Es decir, la importancia de ofrecer al alumnado un programa que les guíe y acerque a todos sus *Ideal Selves* por igual. Aunque en un contexto distinto, Lu, Zheng y Ren (2019), bajo el marco del *L2MSS*, con aprendices de español como L3 en China, también evidenciaron en sus resultados el papel influyente del *Ought-to L2 Self* en los estudiantes de inglés como L2, pues ello demostró frenar la motivación del estudiante a aprender otras lenguas como el español. No obstante, los estudiantes de español, además de inglés, resultaron mostrar un *Ideal Self* más fuerte otorgando una mayor importancia a su experiencia de aprendizaje e interés cultural, concluyendo así que ambas ‘auto-guías’ propuestas por Dörnyei influyen de distinta manera en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los aprendices chinos.

1.2. Inmersión y L2MSS en el aprendizaje de lenguas

Numerosas investigaciones han abordado los efectos de la estancia en inmersión sobre los aprendientes de lenguas y su impacto en la competencia lingüística (e.g., Freed, 1993, 1995; Brecht, Davidson & Ginsberg, 1995; Lapkin, Hart & Swain, 1995; Reynolds-Case, 2013; Taguchi, 2013; Spenader, 2011). Ahora bien, el cuerpo de investigaciones no es tan grande si se consideran cambios cualitativos específicos en los procesos de aprendizaje durante o después de la experiencia en el extranjero como, por ejemplo, la motivación, ansiedad o actitud de aprendizaje (e.g., Tanaka & Ellis, 2003; Ingram, 2005; Skyrme, 2007; Mills, Pajares & Herron, 2007; Yashima & Zenuk-Nishide, 2008; Allen, 2010, 2013; Dewaele, Comanaru & Faraco, 2015) y, en especial, el número de investigaciones es aún menor si tenemos en cuenta aquellos que relacionan el impacto de la estancia en inmersión con el modelo teórico del *L2MSS*.

Villalobos-Buehner (2015) examinó cómo las estancias en el extranjero pueden apoyar el desarrollo o la continua motivación por aprender una lengua en contextos en los cuales el estudiante deja de estar en contacto continuo con la comunidad de la lengua meta. Los resultados mostraron cómo los participantes estaban fuertemente motivados antes de marchar a la estancia en inmersión, con metas establecidas e imágenes de ellos mismos como hablantes competentes. Una vez en el lugar de la estancia, los estudiantes buscaron diversas oportunidades para trabajar en el desarrollo de sus *L2 selves*. Por tanto, demostró que la estancia en el extranjero refuerza los posibles *L2 selves* transformando a los estudiantes de lenguas en contexto formal en hablantes de la lengua meta. En esta línea, resulta relevante el estudio del papel que las creencias del aprendiente, previas a esta estancia, pueden llegar a tener en la experiencia de aprendizaje, pues como Zaykovskaya, Rawal y De Costa (2017) concluyeron en su estudio de caso, estas pueden contribuir positivamente a la experiencia del estudiante durante la estancia en inmersión.

Por su parte, Ueki y Takeuchi (2015) con una muestra de 151 estudiantes japoneses (inglés como lengua meta), investigaron el impacto de una estancia en un país de habla inglesa. Los resultados de esta investigación también apuntaron que las influencias del *IL2S*, autoeficacia y la actitud hacia la lengua en el comportamiento de aprendizaje motivado se convirtió en más fuerte después de la experiencia en el extranjero. Irie y Ryan (2015) analizaron el cambio motivacional, con 19 estudiantes japoneses universitarios que realizaron diferentes programas de estancia en el extranjero, comparando su motivación antes de ir y 5 meses después de la estancia. En sus resultados mostraron la influencia positiva que puede tener una estancia en el extranjero sobre la motivación y las actitudes de los estudiantes. Moritani et al. (2016) también afirmaron su validez para describir los cambios motivacionales del aprendizaje de lenguas, ya que los resultados mostraron cambios positivos en el *IL2S*, en su confianza como estudiantes y en el concepto de integratividad (*integrativeness*). Así pues, mostraron una imagen de ellos mismos como futuros hablantes de inglés más real y alcanzable, consiguiendo que los estudiantes no tengan, únicamente, una visión de ellos mismo como estudiantes de inglés sino también como futuros hablantes de la lengua.

De este modo, a partir de los resultados obtenidos por los autores anteriores, se puede intuir que la experiencia en inmersión en el extranjero consolida la potencia de la motivación del estudiante de lenguas haciendo más fuerte su *IL2S*, lo que a su vez contribuye al mantenimiento de su motivación y, en consecuencia, a la mejora de su competencia en la lengua. De ahí, la importancia de la necesidad de nuevas investigaciones que validen dichas conclusiones en diversos contextos.

2. Metodología

2.1. Contexto y participantes

El presente estudio fue realizado en el Centro Superior de Idiomas, ubicado en la Universidad de Alicante. La muestra corresponde a 93 estudiantes (26 hombres y 67 mujeres) pertenecientes a un curso de español para extranjeros en el cual se imparten 4 horas semanales divididas en 2 sesiones de 2 horas cada una con horarios compatibles con los estudios de grado y postgrado que están cursando en la Universidad de Alicante. La muestra de estudiantes es joven (una media de 22 años, que corresponde al 22,08%). Asimismo, hay una diversidad geográfica de los participantes, procedentes de 27 países, entre los que predomina Italia (n=12), Reino Unido (n=11), Estados Unidos (n=10) y Alemania (n=10). En cuanto al nivel de español, destacan 2 grupos de niveles iniciales (n=24 nivel A1) y 4 intermedios (n=64 nivel A2) y más de la mitad de los participantes (53,8%) ha estudiado español durante menos de un año.

2.2. Instrumentos

Debido a que la investigación a cerca de la adquisición de L2/LE, en general, y la motivación, en particular, tiene el objetivo de describir un proceso, y, a su vez, como es el caso de la motivación, dinámico y complejo, recurrimos al uso de un instrumento de naturaleza cuantitativa y dos de naturaleza cualitativa. De este modo, este estudio adopta un enfoque ecléctico, ya que la incorporación de ambos permite una visión más amplia y profunda del objeto de estudio. Boo et al. (2015) señalan que la metodología mixta que, además, incluye elementos innovadores, como sería el uso de narrativas multimodales en este estudio, posee un gran potencial de futuro, presentándose así, como una alternativa eficaz en la investigación en ASL (Rodríguez-Lifante, 2016).

Por un lado, se realizó un cuestionario compuesto por dos secciones: un apartado de datos personales y académicos y, en segundo lugar, 28 ítems extraídos de la escala del *L2MSS* (con un grado de 1-muy en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo). Asimismo, dos versiones fueron administradas, una en español (n=53) y otra en inglés (n=40), siendo la decisión elección de cada participante. Los ítems incluidos en el cuestionario fueron extraídos de otros previamente validados tanto en contextos extranjeros (Taguchi et al., 2009) como en el español (Brady, 2015) y, posteriormente, adaptados al contexto de estudio y validados. La escala de 28 ítems puede agruparse en 5 componentes: (1) experiencia de aprendizaje de idiomas (ítems del 1 al 7) y (2) actitud hacia el aprendizaje pasado y presente (ítems del 8 al 12) donde analizamos sus actitudes hacia la lengua meta, sus experiencias y su situación actual para conocer aspectos del presente que pueden influenciar su motivación en su futuro como aprendices de lenguas, (3) actitud hacia la comunidad L2 (ítems del 13 al 18) donde investigamos cómo ha influenciado el contacto con la comunidad de L2, (4) *Ideal Self* (ítems del 19 al 24) que nos proporciona información sobre su visión futura como aprendientes o hablantes de español, tanto en el ámbito profesional como social y (5) *Ought to self* (ítems del 25 al 28) donde se refleja la influencia que puede ejercer sobre el individuo familiares, amigos, profesores o la necesidad de obtener títulos o un trabajo mejor.

En segundo lugar, se obtuvieron datos cualitativos a través de dos narrativas multimodales. En la primera de ellas, los participantes tuvieron que imaginar su futuro como aprendientes de lenguas en, aproximadamente, 5 años y describir su futura visión incluyendo si el español estaba presente en ese futuro. A través de esta narrativa, se esperaba que los estudiantes proporcionasen, desde su propia voz, información acerca de su futura imagen como aprendices de español y, de ese modo, analizar sus aspiraciones y el valor que posee su *IL2S* en relación con otros factores del aprendizaje de español. La segunda narrativa perseguía conocer sus experiencias pasadas como aprendientes de lenguas. Para ello, pedimos a los estudiantes que

realizaran un dibujo que representase su pasado aprendiendo idiomas (incluyendo el español) y, además, añadieran una breve descripción. Así, incluimos un elemento poco habitual en investigaciones de este tipo (e.g. Kalaja, 2015; Kalaja, Dufva & Alanen, 2013), como es el elemento visual, a través del cual, deseábamos obtener información sobre sus experiencias pasadas a partir de las que analizar aspectos relacionados con su motivación y visión. El uso de esta narrativa multimodal responde a un intento por explorar nuevas metodologías que pueden dar respuestas a procesos tan complejos y dinámicos como el de la motivación. Asimismo, mediante estas dos narrativas pretendemos complementar la información que nos proporciona el cuestionario, dando libertad al estudiante para que exprese tanto su visión de futuro como su experiencia en el pasado. De este modo, el carácter abierto de estos instrumentos nos ofrece una fuente de datos muy rica para el propósito de nuestra investigación, ya que podremos tener una visión más amplia de lo que han experimentado en el pasado como aprendices de español (y otras lenguas), cómo está siendo su experiencia en el presente (contexto de estancia en el extranjero) y cómo se ven en el futuro en relación a la lengua española. Así, de acuerdo con uno de los objetivos de nuestra investigación, seremos capaces de responder al papel que la estancia de inmersión posee en el refuerzo de su motivación para el aprendizaje de español.

2.3. Procedimiento y consideraciones éticas

Una vez solicitado el permiso a las diferentes personas implicadas (Dirección del centro, responsables de centros, profesorado y, en último lugar, alumnado de los grupos) para poder realizar el estudio, y, después de haber pilotado los instrumentos necesarios, los días 5 y 6 de abril de 2017 fueron administrados los cuestionarios y las narrativas preparadas para la investigación (Anexo 1 y 2).

Asimismo, durante todo el proceso de la investigación y la recogida de los datos, se tuvo en cuenta los principios éticos de investigación. En un primer lugar, se informó al centro sobre las características de la investigación donde se especificaron los objetivos, las fases y los instrumentos necesarios para realizarla. Una vez acordados los grupos, de acuerdo con el criterio de selección de la muestra, el investigador acudió a las aulas con el fin de explicar, repartir y supervisar la realización de los cuestionarios y narrativas. Además, se aseguró la participación voluntaria, su anonimato y el consentimiento de usar los datos obtenidos, de manera confidencial, con fines exclusivamente académicos. Así pues, una vez explicado el funcionamiento de este, todos los estudiantes, individualmente, realizaron el cuestionario durante los primeros 20 minutos del comienzo de sus clases.

Una vez realizados los cuestionarios, los datos cuantitativos fueron analizados mediante el programa estadístico SPSS, versión 23.0. En primer lugar, la escala de esta versión fue validada a través del análisis cuantitativo de los elementos presentados mediante el cálculo de fiabilidad de consistencia interna ($\alpha = 0,872$). A continuación, se

llevó a cabo una estadística descriptiva de todas las variables, tanto los datos del perfil del alumnado como de la escala, las frecuencias de los mismos y la correlación de Pearson entre los componentes que conforman la escala y entre cada uno de los 28 ítems.

Por otro lado, los datos cualitativos fueron analizados a través del programa Atlas.ti, versión 7. Se codificaron todos los elementos pictóricos representados por los estudiantes y las narrativas escritas. El sistema empleado para hacer referencia a las narrativas escritas sobre el futuro (e.g. I.N.F2) fue el siguiente: I-informante; N-narrativa; F-futuro; número-participante. Asimismo, el de las narrativas pictóricas sobre la experiencia de aprendizaje pasada (e.g. I.N.P4) aparece del siguiente modo: I-informante; N-narrativa; P-pasado; número-participante. Toda la codificación de los datos se realizó de forma literal, por lo que los ejemplos que mostraremos a lo largo del análisis y discusión de datos serán reproducidos como los participantes lo expresaron.

3. Resultados

Con el objetivo de dar respuesta a la primera pregunta de investigación hemos examinado los ítems del cuestionario y lo hemos contrastado con las aportaciones de las narrativas con el fin de conocer qué aspectos se han visto alterados por el presente. Por otro lado, para determinar qué factores interactúan con la motivación de los aprendices hemos analizado las correlaciones existentes entre los diversos componentes de la escala para conocer si existe algún factor que posee una mayor conexión con la motivación del alumnado y, además, hemos codificado las narrativas a través de etiquetas con el fin de establecer correlaciones y representarlas a través de tres mapas semánticos.

3.1. Papel de la estancia de inmersión en el desarrollo del *IL2S* en el alumnado de español/L2

En primer lugar, el análisis correlacional de los cinco componentes de la escala (Tabla 1) muestra una correlación positiva entre el *IL2S* y la ‘Actitud hacia la comunidad’ L2 ($r = ,761$). Este dato pone de manifiesto una actitud positiva y relevante hacia los hispanohablantes y su cultura que, a su vez, puede asociarse con una visión de futuro intensa, en la cual la lengua española está presente. Este resultado es aún más revelador si tenemos en cuenta el hecho de que para un 86% de los participantes es la primera vez que se embarcan en una estancia en inmersión y que, en consecuencia, están en contacto con la comunidad hispanohablante.

De la correlación entre el *IL2S* y la ‘Actitud hacia la comunidad L2’ observamos que aquellos a los que les gustaría vivir y trabajar en España realmente se visualizan viviendo y trabajando una temporada en España ($r = .670$), además de utilizando el

español en sus futuros trabajos ($r = .526$) e interactuando en español ($r = .543$). Igualmente, el deseo de contacto con hablantes de la L2 ($r = .616$) y de comunicarse con amigos internacionales ($r = .538$) son aspectos relevantes en esta estancia en inmersión. Este hecho puede estar conectado con el experimentar relacionarse con amigos tanto internacionales como nativos y haber interactuado con profesores y españoles en su día a día, todo ello puede haber reforzado que realmente se visualicen como hablantes de esta lengua en un futuro.

Siguiendo con el análisis descriptivo y de frecuencias del *IL2S* y la ‘Actitud hacia la comunidad L2’, destaca el hecho de que a la mayoría de los participantes ($n = 83$) le gustaría regresar a algún país hispanohablante o, al menos, hacerlo con más frecuencia (ítem 4, $\bar{x} = 4,47$). Igualmente, estos también consideran importante saber español para conocer más la cultura de los hablantes (ítem 15, $\bar{x} = 4,38$). Por tanto, se desprenden varios aspectos: la importancia de tener contacto con nativos y la cultura meta y tener la oportunidad de viajar para practicar el idioma.

Tabla 1. Correlación de Pearson por componentes.

		Experiencia Aprendizaje Lenguas	Actitud hacia el aprendizaje	Actitud hacia la comunidad L2	Ideal Self	Ought Self
Experiencia aprendizaje lenguas	Pearson Correlation	1	,564**	,503**	,502**	-,020
	Sig. (2-tailed)	89	79	87	85	84
N						
Actitud hacia el aprendizaje	Pearson Correlation	,564**	1	,505**	,564**	,186
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,106
N		79	82	80	79	77
Actitud hacia la comunidad L2	Pearson Correlation	,503**	,505**	1	,761**	,121
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,272
N		87	80	90	86	85
Ideal Self	Pearson Correlation	,502**	,564**	,761**	1	,150
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,175
N		58	79	86	88	83
Ought Self	Pearson Correlation	-,020	,186	,121	,150	1
	Sig. (2-tailed)	,858	,106	,272	,175	
N		84	77	85	83	88

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Estos datos, contrastados con los analizados en las narrativas, encuentran una correspondencia. Por ejemplo, el informante 65 representa la importancia de haber conocido personas españolas con las que interactuar (Figura 1) y recoge en su

narrativa escrita de futuro la capacidad de hablar la lengua: “Trabajaré en un internacional negocio, hablaré español y alemán. Trabajaré en marketing y usaré español cada día hablo con clientes y empresarios”.

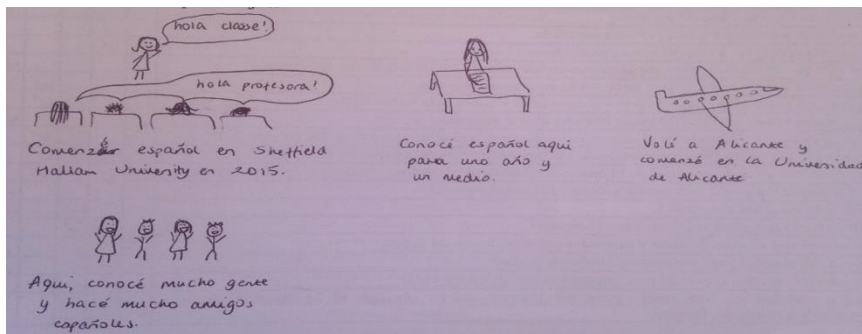


Figura 1. Representación de la narrativa de pasado de la informante 65 (I.N.P65).

Del análisis individual del componente del *IL2S* destaca la capacidad de la mayoría de los estudiantes (73,1%, ítem 22) de visualizarse en el futuro siendo capaces de hablar español, y hablar con amigos internacionales (79,6%, ítem 21). Dato que, como ya mencionábamos, es aún más significativo si tenemos en cuenta que un 53,8% lleva menos de un año estudiando español y el 86% es la primera vez que realiza una estancia en inmersión.

Los ítems del componente ‘Actitud hacia el aprendizaje’ también nos muestran datos relevantes que nos ayudan a conocer el papel que está teniendo la estancia en inmersión en el aprendizaje presente y futuro de español, reflejado en los siguientes datos obtenidos. Un 75,2% señala disfrutar actualmente en una clase de español, a un 79,6% el profesor les motiva a aprender español, un 86% afirma encontrarse feliz de poder estar estudiando español en Alicante y un 87,1% considera aprender español interesante. Asimismo, en el análisis de las narrativas, en numerosas ocasiones queda reflejado de la siguiente manera:

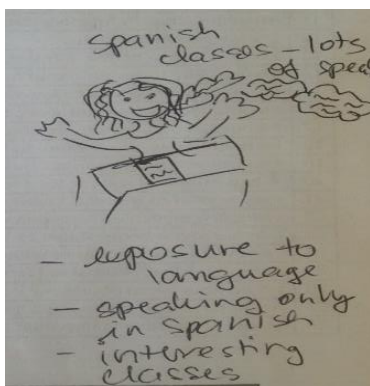


Figura 2. Representación del presente de la informante 2 (I.N.P2).

Así, el análisis de los datos cualitativos indica una evolución positiva del pasado al futuro a través de la experiencia presente, ya que se refleja una evolución desde el pasado, el cual se veía afectado de manera negativa por diferentes factores a un futuro en el que se visualizan dominando la lengua a través de un presente actual, su estancia en la Universidad de Alicante. Para ello, utilizaremos un ejemplo paradigmático representativo de las tendencias generales obtenidas tras el análisis (Figura 3). Como se puede observar en este, el pasado aparece representado en un contexto de aprendizaje formal en el que presenta sus dificultades en clase. Aparece sola, sin compañeros con los que compartir su proceso de aprendizaje, aspecto que puede generarle miedos, preocupaciones o, incluso, ansiedad y, de ahí, que la palabra ‘difícil’ pueda estar mencionada. No obstante, en el presente se dibuja rodeada de amigos hablando la lengua, apuntando que está mejorando, usando continuamente el español. Por tanto, en el presente las dificultades del pasado no aparecen ya representadas. Y, la experiencia que está viviendo en Alicante se convierte en algo divertido. Además, incluso esta estudiante decide representarse a sí misma en el futuro. De nuevo sola, pero esta vez sin aparente preocupación y en una situación que requiere una mayor competencia lingüística.

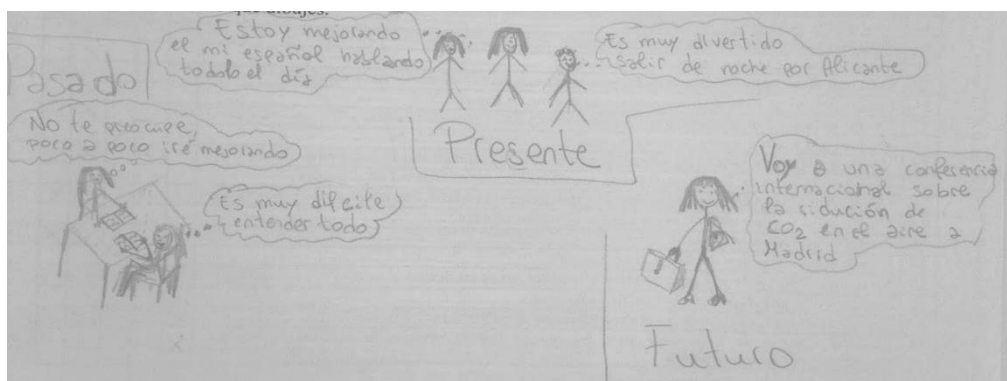


Figura 3. Representación de la narrativa de pasado de la informante 66 (I.N.F66).

Asimismo, todo ello se ve fortalecido en su narrativa sobre su futuro como aprendiz de lenguas:

“El mi futuro con lo idiomas de español será mejor de lo de ahora, porque tendré más oportunidades para trabajar y viajar también. Yo me imagino en un país al extranjero hablando ingles y español en el mi trabajo de grado (geología). El mi grado me permitirá viajar mucho y por eso utilizaré mucho los diferentes idiomas. Estudiando los idiomas para 5 años en los países donde se habla me imagino que dominaré los idiomas mucho más mejor que estudiarlo en el mi país.”

De su lectura, podemos extraer dos aspectos relevantes. Por un lado, realizará más estancias en el extranjero para aprender la lengua. Y, por otro lado, el hecho de visualizarse en un futuro dominando la lengua y, además, usándola en su futuro profesional. Así, los resultados obtenidos nos indican que la estancia no solo les ayuda a mejorar su competencia lingüística, sino que también refuerza sus *IL2S*, ayudándoles a visualizarse en un futuro dominando la lengua y utilizándola en diversos contextos.

3.2. Factores que interactúan con la motivación del alumnado en el aprendizaje de español/L2 durante la inmersión

El análisis estadístico de los componentes de la escala del cuestionario a través de la correlación de Pearson nos ha permitido conocer algunos de los factores que interactúan entre sí, aumentando o disminuyendo la motivación del alumnado. Uno de estos es la relación significativa positiva entre ‘Me gusta el clima que se genera en las clases de español’ y ‘Yo disfruto en una clase de español’ ($r = .603$) y, a su vez, este último con ‘Aprender español es interesante’ ($r = .618$). Este dato revela que disfrutar en una clase de español de algún modo está asociado con el hecho de que se cree un buen ambiente en las clases y, además, presenten mayor interés en aprenderlo, siendo así la motivación mayor. Ahora bien, en las siguientes líneas, con el fin de obtener una visión más amplia y profunda de todos aquellos factores que han ido influyéndoles a lo largo del aprendizaje, analizamos las narrativas multimodales.

En las narrativas sobre el pasado (Mapa Conceptual 1 ver Figura 4) hallamos representaciones de situaciones que se pueden asociar con un sentimiento de frustración o tristeza en relación con sus experiencias con el español antes de llegar a Alicante. Algunas de las razones que los participantes señalan son, por ejemplo, las dificultades que experimentaron al entrar en contacto con la lengua ($n=10$), la monotonía de las clases ($n=3$), el estudio centrado en gramática ($n=9$) o profesores con los que no se sentían motivados ($n=5$). Este tipo de factores no solo se limitan al estudio del español, sino también a otras lenguas extranjeras.

En relación con lo mencionado anteriormente, cabe destacar que el contexto de enseñanza formal es el elemento más representado ($n=39$) mediante el dibujo de clases, mesas, sillas y estudiantes o profesores frente a la pizarra. Por ello, se puede interpretar la limitada interacción que tenía lugar en las clases y que además contrasta con las representaciones del presente, donde resalta, sobre todo, la interacción tanto en clase como fuera de ella con amigos, compañeros de clase o la comunidad de hablantes de la L2. Del mismo modo, sorprende la manera en la que el alumnado ha desarrollado su autonomía fuera del aula ($n=25$) a través de lecturas en español, escuchando música, mediante soporte virtual, o hablando con nativos.

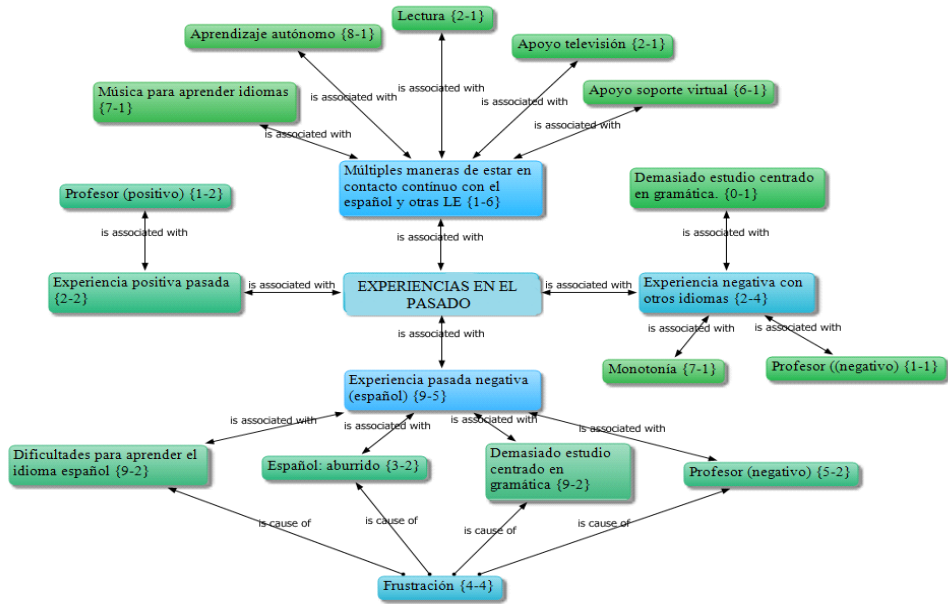


Figura 4. Mapa Conceptual 1: Narrativa experiencia de aprendizaje pasado¹.

Aunque algunos participantes, en la narrativa sobre su trayectoria en el aprendizaje de lenguas, únicamente han representado el pasado ($n=23$), muchos han incluido cómo se sienten en el presente aprendiendo español en Alicante ($n=49$). Estos datos son significativos pues nos ayudan a entender el impacto que tiene en ese momento la estancia en inmersión y nos muestra información sobre el cambio y los factores que para estos participantes han intervenido al realizar la estancia (véase Mapa Conceptual 2 en Anexo 1). El 32% de ellos muestra el cambio de un pasado con elementos negativos a un presente con aspectos y experiencias positivas (Figura 3). Así, uno de los aspectos que surgen a partir del análisis es la felicidad, representada visualmente mediante símbolos o dibujos de ellos mismos por diversos motivos como que en sus clases actuales hay más interacción y se comunican en español (Figura 2) o el haber conocido nuevos compañeros y amigos tanto internacionales como nativos (Figura 1), entre otros. Todo ello, parece reforzar la futura visión del alumnado como posible hablante competente de la lengua.

Asimismo, los factores que interactúan con el contexto (Alicante) son de gran influencia ya que lo hacen no solo atractivo sino también memorable. Por este motivo, aparecen reproducidos diferentes elementos como el sol o la playa (Figura 5), la diversión con amigos y el contacto con nativos (Figura 1), entre otros. La importancia de la cultura meta adquiere un valor importante para muchos de los estudiantes (Figura 6), puesto que estos representan la situación actual relacionada con una mejora en su competencia.

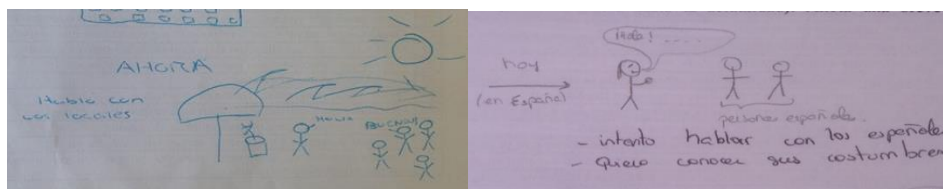


Figura 5. Representación contexto (I.N.P4). **Figura 6.** Representación cultura (I.N.P71).

En consecuencia, en el Mapa Conceptual sobre el futuro podemos comprobar cómo los factores que interactúan con la motivación del estudiante han variado respecto a los del pasado, ya que algunos de ellos desaparecen y otros nuevos emergen. Este cambio que señalan, analizado al contrastar ambos mapas, se manifiesta en el paso de aprender la lengua a utilizarla. De algún modo, nos encontramos ante la evolución de la visión que poseen de sí mismos como aprendices a usuarios (más o menos competentes) de esa lengua. La experiencia de inmersión está avanzando esa visión futura a la que aspiran y les está permitiendo, a su vez, verse como hablantes competentes de la lengua.

Uno de los factores más significativos es viajar (n=29), pues les gustaría aprender español para comunicarse en sus futuros viajes a países hispanohablantes, como vemos en palabras de algunos de los testimonios de los participantes:

“I find Spanish very interesting and useful language to know since you can use it in more than one country.” (I.N.F2), “También quiero viajar y usar el español.” (I.N.F79).

Por otro lado, aunque en menor medida, establecerse en un país hispanohablante (n=10) es otra posibilidad que barajan los estudiantes. De igual manera, está presente la creencia sobre la importancia de estudiar una lengua en un contexto de inmersión (n=11). Es significativo que este factor haya aparecido en su visión de futuro, ya que este, en forma de creencia, puede haber actuado de fuerza motivadora para seguir estudiando la lengua y, además, motivarles a realizar otra por el impacto positivo que esta ha causado.

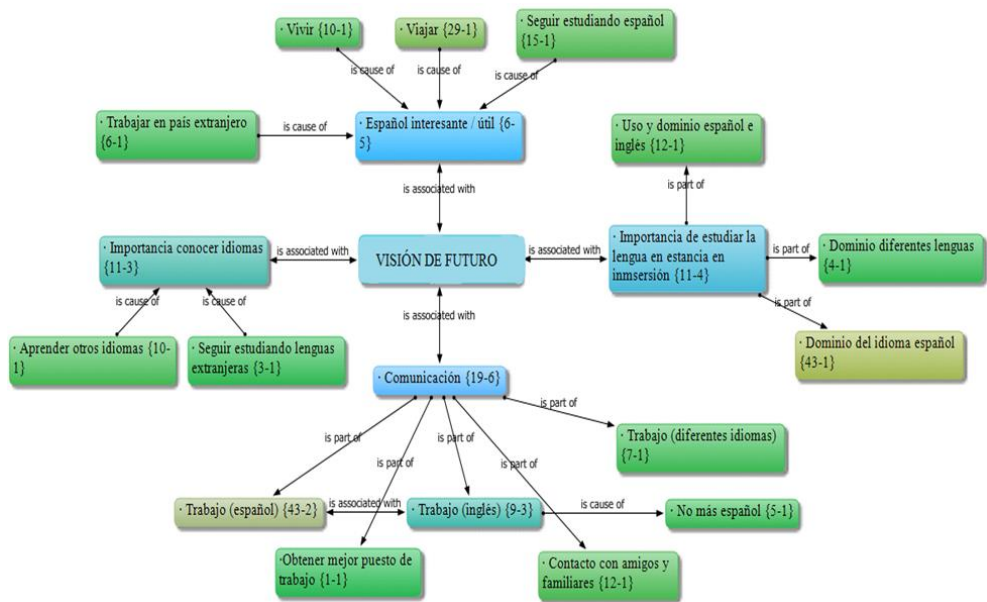


Figura 7. Mapa Conceptual 3: Narrativa visión de futuro.

Como muestran los siguientes ejemplos, el contexto de inmersión contribuye a generar una imagen de sí mismos de autocompetencia que interactúa con otros factores (seguridad, confianza, autoconcepto fuerte como hablante de la lengua, entre otros) al ser capaces de interactuar en situaciones que, según el sistema de creencias del aprendiente, considera que son importantes y decisivas para dominar la lengua:

“Estudiando los idiomas para 5 años en los países donde se habla me imagino que dominaré los idiomas mucho más mejor que estudiarlo en el mi país” (I.N.F66)

“Creo que en mi futuro yo voy hablar español y otras lenguas perfectamente” (I.N.F75)

Por ello, todo lo que engloba el apartado de comunicación contiene el mayor número de ocurrencias en las narrativas ($n=70$), ya que el uso de español en sus profesiones y comunicarse con clientes, amigos o familiares es uno de los factores más importante en sus visiones de futuro. Este dato es significativo, si consideramos que no se trata de un uso meramente instrumental sino más amplio, donde el alumnado integra el español como parte de su nueva ‘identidad’.

“En 5 años me veo trabajando en un trabajo que necesita saber, hablar y entender varias lenguas como el español y el inglés” (I.N.F27)

“I hope to use it in the future with international friends, at work or when I travel” (I.N.F93)

Si comparamos los tres mapas conceptuales, los cambios más notables tienen lugar entre el pasado y el futuro, y, en ellos, las experiencias del presente evidencian un papel relevante en el modo en que se proyecta su futuro. Uno de los principales cambios destacables es el hecho de que la frustración del pasado, debido a diversas dificultades, se transforma positivamente en un sentimiento de alegría en el momento actual. Igualmente, encontramos elementos que se repiten a lo largo del tiempo como la interacción con amigos nativos e internacionales. En este sentido, se puede interpretar que este hecho fomenta el fortalecimiento del uso de la lengua y asegura su uso en un futuro por razones que para los aprendices son importantes. Esto solo es posible a través de la nueva identidad lingüística que han aprendido a través del español y que han adoptado como parte de su identidad. Así pues, a la luz de los datos analizados, la experiencia de presente ha promovido el aumento del interés del alumnado para visualizarse en el futuro como usuarios del idioma en diversos contextos (profesional, social, académico y personal).

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se observa cómo la estancia en inmersión aumenta positivamente la motivación del estudiante y genera múltiples fuerzas que le guían hacia la consecución de su visión futura (*IL2S*). Por otro lado, también se ha podido comprobar su naturaleza compleja y dinámica. Compleja por la interacción de múltiples factores en el proceso y dinámica por su constante cambio y, a veces, fluctuación debido a diversos factores, entre los que destacan también el tiempo y el espacio.

Este impacto positivo de la estancia en inmersión se ha visto reflejado en la correlación positiva entre el *IL2S* y la ‘Actitud hacia la comunidad L2’ ($r = ,761$). Este dato coincide con otros estudios similares como el de Ueki y Takeuchi (2015) donde las correlaciones entre el *IL2S* y la actitud hacia el aprendizaje (donde se incluye la ‘Actitud hacia la comunidad L2’), aumentaron favorablemente tras realizar la estancia en inmersión pasando de $r=.50$ a $r=.59$. Todo ello apunta que estos dos elementos muestran un valor significativo en diversos contextos y muestras, como la de este estudio, que difiere en cuanto al resto de investigaciones llevadas a cabo, contando con participantes de 27 países distintos cuyas L1 son diversas y de los cuales la mayoría de ellos llevan menos de un año estudiando español. Por tanto, a diferencia de anteriores investigaciones (Irie & Ryan, 2015; Villalobos-Buehner, 2015; Ueki & Takeuchi, 2015; Moritani et al., 2016) donde todos los aprendices tenían conocimientos previos, en este caso, también se observa un impacto positivo a través de la estancia en inmersión, ya que para aquellos que anteriormente no existía un *IL2S* relacionado con el español ahora sí que lo representan, y para aquellos que era más débil, a través de la estancia este se ha fortalecido.

No obstante, aunque la estancia haya fortalecido sus *IL2S*, es necesario proporcionar estrategias y diferentes prácticas que les ayuden a seguir actualizando y trabajando en sus *IL2S* (Dörnyei, 2009b), pues como otros estudios han concluido, es posible que una vez de vuelta a su residencia los estudiantes no sepan qué esfuerzos deben emplear para mantener o alcanzar sus nuevos *IL2S* (Villalobos-Buehner, 2015; Moritani et al., 2016).

En el presente estudio hemos podido observar a través de las narrativas multimodales que muchos representan las diferentes maneras en las que seguirán en contacto con la lengua una vez en sus países; por ejemplo, manteniendo el contacto con amigos españoles o escuchando música. No obstante, curiosamente, los resultados de Moritani et al. (2016: 51) indican todo lo contrario:

“the results showed that the participants in this study had more vivid ideal L2 selves than before and were confident to become so, but they did not want to make more efforts to achieve their ideal self”.

Una de las posibles interpretaciones al respecto es que los estudiantes, en este caso japoneses aprendientes de inglés, al haber experimentado una evolución favorable en su estancia en el extranjero, donde anteriormente no se imaginaban poder llegar a hablar la lengua, ahora piensen que no será necesario emplear un gran esfuerzo en alcanzar su *IL2S*, es decir, se sienten cómodos con el nivel adquirido. Además, como señalan Moritani et al. (2016), sus *IL2S*, previos a la estancia, estaban fuertemente relacionados con sacar buenas notas para acceder a la universidad. Por lo que a través de esta, se ha producido un cambio, una evolución en la cual ahora se pueden visualizar como hablantes de la lengua y, en consecuencia, los alumnos no saben exactamente qué esfuerzos deben emplear para alcanzar sus nuevos *IL2S*.

En definitiva, todos estos estudios que relacionan el *L2MSS* con la estancia en inmersión con el fin de comprobar el cambio que se produce en la motivación de los estudiantes, coinciden en el impacto positivo que esta tiene sobre el alumnado. No obstante, consideramos que deben seguir llevándose a cabo más investigaciones para explorar no solo los beneficios, a veces obvios, de una estancia en inmersión en relación con competencias lingüísticas, sino también en lo que a la competencia existencial se refiere.

CONCLUSIONES

Los resultados han puesto de manifiesto que la experiencia en el extranjero fortalece la motivación de los aprendientes de lenguas a través de la intensificación de su *IL2S*, lo que a su vez contribuye al mantenimiento de su motivación presente y, además, su proyección hacia el futuro. En concreto, como los resultados han revelado, poseer una actitud positiva hacia la comunidad L2 está conectado con el fortalecimiento del *IL2S* del alumnado, lo cual aporta a su vez evidencias sobre la

importancia de la visión a través de las imágenes mentales que los estudiantes tienen de sí mismos, explícita e implícitamente, y del modo en que intervienen en su motivación a largo plazo. Asimismo, hemos analizado cómo diversos factores han ido emergiendo y modificándose desde sus experiencias pasadas a sus visualizaciones de futuro. Este aspecto apoya la idea de que la motivación, lejos de ser un elemento aislado, forma parte dependiente de un sistema mayor en el que interactúa con otros factores que, a su vez, pueden alterarse a lo largo del tiempo y el espacio, entendido como las posibles situaciones formales e informales de aprendizaje. En este sentido, los resultados obtenidos destacan la relevancia de las experiencias durante la estancia en inmersión, ya que influyen no solo en el modo en que el estudiante se ve capaz de comunicarse (autopercepción de competencia) sino también en el modo en que esta experiencia presente puede llegar a actualizar experiencias pasadas, tanto negativas como positivas, en la construcción de su visión como futuro hablante competente de la lengua.

Con todo ello, a pesar de haber respondido a las preguntas de investigación, cabe mencionar las limitaciones. En primer lugar, el número de participantes ($n=93$) no permite extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos y otras muestras. En segundo lugar, los ítems han sido restringidos al español como L2, debido al contexto y los objetivos del presente estudio. En tercer lugar, frente a otras investigaciones, con el fin de explorar la evolución en la motivación para realizar la estancia, no se han realizado pre-tests y post-tests y otros instrumentos con los que obtener una mayor amplitud desde diferentes perspectivas antes y después de la estancia. Del mismo modo, habría sido interesante explorar los efectos de la estancia en inmersión después de un período temporal para comprobar qué efectos y relaciones posee la estancia de investigación a largo plazo en su identidad lingüística y en otros procesos del aprendizaje y uso del español (creencias, estrategias de aprendizaje o mecanismos de autorregulación afectiva y emocional, por mencionar algunos). Por último, dada la importancia de la visión y la imagen mental de uno mismo en la motivación para aprender una lengua y en su percepción futura, resultaría necesario seguir trabajando en encontrar procesos efectivos para que el alumnado de diferentes edades y contextos pueda reflexionar sobre esa visión que actúa de guía para mantener y regular su motivación en la L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agnihotri, R. K. (2014). Multilinguality, education and harmony. *International Journal of Multilingualism*, 11, 364-379.
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self-system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 721-754.

- Allen, H. W. (2010). Language learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27-49.
- Allen, H. W. (2013). Self-regulatory strategies of foreign language learners: From the classroom to study abroad and beyond. En C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 47-73). Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Boo, Z., Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Brady, I. K. (2015). *The Ideal and Ought-to L2 Selves of Spanish Learners of English*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia. España.
- Brecht, R., Davidson, D. & Ginsberg, R. (1995). Predicting and measuring language gains in study abroad settings. En B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 37-66). Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *Modern Language Journal*, 101, 566-582.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *Modern Language Journal*, 95, 339-343.
- Coffey, S. (2016). Choosing to study modern foreign languages: Discourses of value as forms of cultural capital. *Applied Linguistics*. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw019>.
- Csizér, K. & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J-M., Comanaru, R. & Faraco, M. (2015). The affective benefits of a preessional course at the start of study abroad. En R. Mitchell, K. McManus & N. Tracy Ventura (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (pp. 95-114). Eurosla Monographs Series 4.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z. (2009a). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009b). *Psychology of the second language acquisition* (1ª edición). Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). Future Self-Guides and Vision. En K. Csizér & M. Magid (Eds.), *The Impact of Self-Concept on Language Learning* (pp. 7-18). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-62.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2ª edición). Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, Motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101, 455-468.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19-47.
- Freed, B. F. (1993). Assessing the linguistic impact of study abroad: What we currently know – what we need to learn. *Journal of Asian Pacific Communication*, 4, 151-166.
- Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? En B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123-148). Philadelphia: John Benjamins.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101, 548-565.

- Ingram, M. (2005). Recasting the foreign language requirement through study abroad: A cultural immersion program in Avignon. *Foreign Language Annals*, 38, 211-222.
- Irie, K. & Ryan, S. (2015). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept, motivational dynamics in language learning. En Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 343-366). Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: Exploring the possibilities of narratives. *AFinLAn Vuosikirja*, 21-38 [en línea]. Disponible en: <https://journal.fi/afinlavk/article/view/53193>
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. En G. Barkhuizen (Ed.), *Narrative research in applied linguistics* (pp. 105-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, E. T. (1987). Self discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Kim, T-Y. (2012). The L2 Motivational Self System of Korean EFL students: Crossgrade survey analysis. *English Teaching*, 67, 29-56.
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescent's motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62, 997-1023.
- Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. (1995). A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. En B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 67-94). Philadelphia: John Benjamins.
- Lasagabaster, A. (2017). Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583-596.
- Lu, X., Zheng, Y. & Ren, W. (2019). Aprendizaje simultáneo del inglés y el español en China: Una investigación basada en la Metodología-Q sobre la motivación. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 381-406.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychology*, 41(9), 954-969.
- Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57, 417-442.

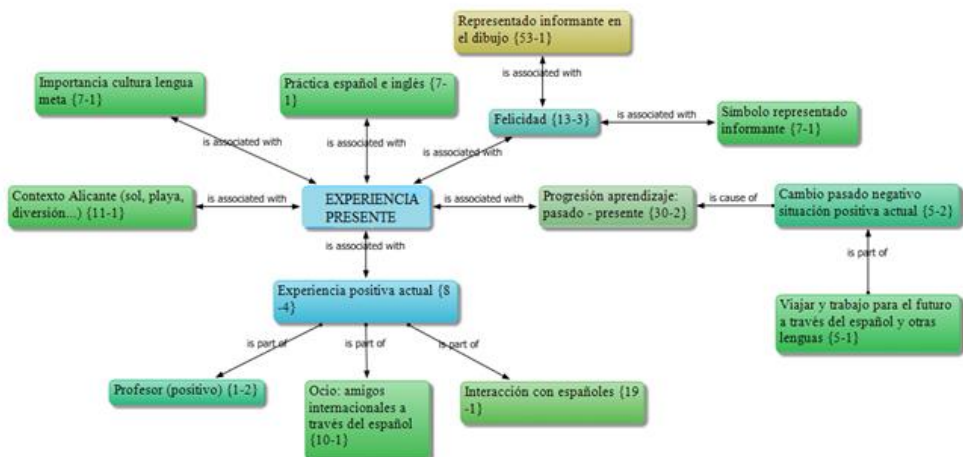
- Moritani, H., Manning, C. & Henneberry, S. (2016). Preliminary findings of L2 Motivational changes in a short-term study abroad program. *Universidad de Shimane*, 31, 41-56.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi-/multilingual turn. *Language Learning*, 63(Supplement 2013), 1-24.
- Papi, M. (2010). The L2 Motivational Self System, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3), 467-479.
- Reynolds-Case, A. (2013). The value of short-term study abroad: An increase in students' cultural and pragmatic competence. *Foreign Language Annals*, 46, 311-322.
- Rodríguez-Lifante, A. (2016). Métodos de investigación cuantitativa y cualitativa en lingüística aplicada: El estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Oggia – Revista electronica de estudios hispánicos*, 20, 25-48 [en línea]. Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/oggia/article/view/3405>
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: De la teoría a la ética de la investigación. En A. Alexopoulou (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 237-266). Madrid: Ediciones Clásicas-Orto, Colección América Humanística.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Skyrme, G. R. (2007). Entering the university: The differentiated experience of two Chinese international students in a New Zealand university. *Studies in Higher Education*, 32, 357-372.
- Spender, A. J. (2011). Language learning and acculturation: Lessons from high school and gap-year exchange students. *Foreign Language Annals*, 44, 381-398.
- Taguchi, T. (2013). Motivation, attitudes, and selves in the Japanese context: A mixed methods approach. En M. Apple, D. Da Silva & T. Fellner (Eds.), *Language learning motivation in Japan* (pp.169-188). Bristol: Multilingual Matters.
- Taguchi, T., Magid, M. & Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.

- Tanaka, K. & Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25, 63-85.
- Ueki, M. & Takeuchi, O. (2012). Validating the L2 Motivational Self System in a Japanese EFL context: The interplay of L2 motivation, L2 anxiety, and the perceived amount of information. *Language Education & Technology*, 49, 1-22.
- Ueki, M. & Takeuchi, O. (2015). Study abroad and motivation to learn a second language: Exploring the possibility of the L2 Motivational Self System. *Language Education & Technology*, 52, 1-25.
- Ushioda, E. (2017). The impact of global English on motivation to learn other languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469-482.
- Villalobos-Buehner, M. (2015). The role of study abroad programs in the development of possible L2 selves. *Revista electrónica del lenguaje*, 1(3), 1-22.
- Yashima, T. & Zenuk-Nishide, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566-585.
- Zaykovskaya, I., Rawal, H. & De Costa, P. (2017) Learner beliefs for successful study abroad experience: A case study. *System*, 71, 113-121.

*AGRADECIMIENTOS

La autora desea expresar su agradecimiento a Alberto Rodríguez-Lifante por su orientación y valiosas sugerencias en el desarrollo de esta investigación.

ANEXO



Mapa Conceptual 2: Experiencia de aprendizaje presente.

Cuestionario versión español²

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ni en acuerdo ni desacuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5

Estimados alumn@s, por favor, completad el siguiente cuestionario sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera / segunda lengua. Consta de dos partes: preguntas cerradas (1-28) y dos cuestiones abiertas (en el revés de la hoja). Es rápido y sencillo, no necesitaréis más de 5 minutos. El cuestionario es anónimo. ¡Gracias por participar!

Edad		Hombre	
País de origen		Mujer	
Lengua(s) materna(s)	1: _____ 2: _____ 3: _____		
Otras lenguas extranjeras:	1: _____ 2: _____ 3: _____		

Nivel de español (curso actual)	A1	A2	B1	B2	C1	C2
¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?	Menos de 1 año		1-2 años	Más de 2 años		
¿Es la primera vez que estudias español en un país de habla hispana?						

	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

1. ¿Cómo imagino mi **futuro** como aprendiz de lenguas en 5 años aproximadamente? Describe la visión que tienes de ti mismo y reflexiona sobre qué papel tiene el español en ese futuro.

2. Realiza un dibujo que represente tu experiencia **pasada** aprendiendo idiomas, tanto español como otros que hayas estudiado (desde el inicio hasta la actualidad). Anota una breve explicación de lo que dibujes.

NOTAS

¹ Los números que acompañan a los elementos representados en los mapas conceptuales (ej. {9-2}) hacen referencia, el primero de ellos, al número de veces que aparece en las narrativas analizadas y el segundo, al número de conexiones con el resto de elementos. Asimismo, el tipo de interacción aparece reflejado en cada caso ('causa de', 'asociado con', etc.)

² En caso de estar interesado en la versión en inglés de este mismo cuestionario puede ponerse en contacto con la autora.