LA MUTUA INFLUENCIA EMOCIONAL ENTRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (L2) Y EL ESPAÑOL (L3): EL CASO DE UNA UNIVERSIDAD JAPONESA[1]

Yuri Yokoyama
Universidad Ritsumeikan, Japón

INTRODUCCIÓN

De la década de 1990 a la de 2000 se redefinió el concepto de hablante bilingüe, multilingüe y plurilingüe. La literatura empezó a hacer hincapié en la importancia de tener una visión compleja de aprender otro idioma: aprender una segunda lengua no significaba ser un hablante monolingüe sino llegar a un estado diferente. En un mismo sujeto multilingüe, coexisten las habilidades de la L1, L2 y L3 y estas se influyen las unas a las otras (Cook, 1991; Cook y Li, 2016). De esta reconceptualización se desprendía que, al enseñar un idioma, los profesores deberían considerar la influencia mutua entre las lenguas del aprendiz en lugar de enseñar unilateralmente el conocimiento de una sola de ellas.

Averiguar cómo se manifiesta dicha influencia interna en el aprendizaje de lenguas segundas es, en consecuencia, de capital importancia. Este reto se ha abordado de dos maneras distintas: una es a través de las interferencias gramaticales presentes en las producciones del aprendiz (redacciones, conversaciones o resultados experimentales); la otra es a través de su manifestación en los aspectos emocionales del alumno.

El primer tipo de aproximación ha dominado la investigación, con ejemplos destacables como los trabajos de Cenoz et al. (2001) o, más recientemente, el de Hawkins (2019). Gracias a ellos hemos podido confirmar que, efectivamente, en el aprendizaje de la L3 incide mucho el aprendizaje de la L2, e incluso el de la L1.

1 Este trabajo ha sido financiado por JSPS KAKENHI Early-Career Scientists Grant Number JP 18K12475.

Este estudio, sin embargo, analiza la influencia de segundas lenguas en el alumno desde la última perspectiva, más incipiente y aún minoritaria. En concreto se centra en la motivación, que forma parte de los factores emocionales y, a su vez, parte de los factores individuales, claves en el éxito del aprendizaje de idiomas extranjeros. La teoría sobre la que basculan las investigaciones alrededor de este tema es la de Dörnyei, que estableció el *L2 Motivational Self System* en 2005 y 2009. En Japón también se ha estudiado ampliamente, señalándose que posee un peso enorme entre los factores individuales (Kikuchi, 2015).

Uno de los tres pilares del Sistema de Motivación es el *ideal L2 self*. Este designa la autoimagen ideal de lo que el aprendiz quiere ser en el futuro usando ese segundo idioma, por ejemplo, si desea utilizarlo para trabajar. Llenar el vacío entre el *yo ideal* y el *yo actual* constituye por tanto una motivación para aprender. Si, como se ha expuesto anteriormente, la experiencia anterior de aprender un idioma extranjero (L2) afecta al aprendizaje de otro (L3), el *ideal L2 self* también puede repercutir en el de la L3. Entonces, es lícito preguntarse cómo interactúan en la L2 y L3 de un mismo sujeto. Un análisis anterior realizado por mí en que se empleó un cuestionario basado en el *L2 Motivational Self System* señalaba que dichos procesos, es decir, el aprendizaje del español y el del inglés, diferían en cuanto a las nociones de *promoción* y *prevención*[2], alcanzando ambas puntaciones superiores con respecto al inglés. Es decir, los resultados mostraban cómo influía negativamente en el aprendizaje del español la percepción de su poca importancia en comparación con la del inglés. Este resultado, no obstante, no especificaba si también difería entre ellos el *ideal L2 self*.

Por otra parte, con respecto a los resultados obtenidos, urgía confirmar si serían estables en el tiempo, y no el reflejo de un año particular, por lo que se repitió parte de la investigación un curso más y además de eso, se amplió con entrevistas. Ushioda (2009) defiende la necesidad de investigaciones sobre la motivación más multifacéticas y discute la importancia de un enfoque de investigación cualitativo, de ahí que se añadieran al estudio, para asegurar que quedara reflejado el sentir real de los alumnos y para observar e interpretar

2 Según la teoría del foco de regulación (*Regulatory focus theory*), las personas suelen tener dos intencionalidades cuando aprenden algo: una de *promoción* y otra de *prevención*. La intencionalidad de *promoción* lleva a las personas a buscar los beneficios de realizar una acción, mientras que la de *prevención* les conduce a intentar evitar los riesgos acarreados al realizar dicha acción.

posibles divergencias entre los datos cuantitativos y cualitativos recogidos. El propósito de la nueva edición del estudio fue, pues, profundizar en la interpretación de los datos obtenidos del análisis cuantitativo mediante las aportaciones de los datos del análisis cualitativo, así como observar posibles divergencias entre ellos y asignarles una posible interpretación.

1. METODOLOGÍA

El estudio se realizó entre abril de 2018 y marzo de 2019. Se aplicó un cuestionario a ochenta y nueve aprendices pertenecientes a cuatro clases diferentes. Eran estudiantes de primer curso de una universidad privada en Japón. El centro cuenta con varias facultades que abarcan tanto las ciencias como las humanidades. En esta ocasión encuestamos a los estudiantes del Departamento de Humanidades, en el que el español constituye un crédito obligatorio. Lo estudiaban como segunda lengua con un profesor nativo y un profesor japonés dos o tres veces a la semana. En lo que respecta al estudio, como la parte del análisis cuantitativo tenía el objetivo de aclarar la tendencia general de la forma de aprendizaje del alumnado japonés, no se separaron los resultados por el grado de exposición al español, sino que se analizaron por clase y por el total de las cuatro clases. Para conocer más detalladamente sus opiniones, realicé varias entrevistas semiestructuradas con doce alumnos de varias facultades entre enero y febrero de 2019. Se eligieron informantes de todos y cada uno de los grupos formados a partir de los resultados del análisis de conglomerados. Las preguntas de la entrevista fueron seleccionadas entre las preguntas del cuestionario cuyos resultados diferían entre español e inglés.

2. MÉTODO

La investigación se dividió en cuatro fases. Primero, elaboré un cuestionario a partir del de Taguchi, Magid y Papi (2009) para el análisis del aprendizaje de idiomas: L2 inglés y L3 español. En segundo lugar, para detectar las diferencias en los procesos del aprendizaje en ambos idiomas, realicé un *t*-test con SPSS (versión 25). Luego, para determinar las tendencias en la forma de aprendizaje, llevé a cabo un *análisis de grupos* o *conglomerados* (*cluster* en inglés) con SPSS a partir de los puntos del cuestionario. Esta técnica facilita la clasificación en categorías aun cuando se desconocen las características de los grupos, o sea, identifica grupos homogéneos. Finalmente, entrevisté a algunos informantes. Para las entrevistas se seleccionaron aquellas preguntas del cuestionario inicial que hacían referencia a las nociones en que se habían localizado diferencias entre los procesos de aprendizaje: *promoción*, *ideal L2 self, prevención, interés cultural*. Estos ítems fueron elegidos porque se relacionan con la *promoción* de acuerdo con Taguchi, Magid y Papi (2009). Según ellos, la *promoción* y el *interés cultural* son dos componentes que condicionan el *ideal L2 self*.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen los resultados de la encuesta (datos cuantitativos) y las entrevistas (datos cualitativos) con su consiguiente discusión.

3.1. RESULTADO DE LA ENCUESTA

Las siguientes tablas muestran los resultados del análisis realizado por mí en 2018 y 2019 (nueva edición del estudio). En ellas aparecen únicamente aquellas categorías cuyas diferencias entre los dos idiomas eran significativas, tanto globalmente como por cada clase, y cuyo tamaño del efecto era medio o grande.

	M(SD)	*t*	*df*	*r*	*p*
Promoción (inglés)	22.06(3.93)	3.848	88	.38	.000***
Promoción (español)	19.49(4.88)				
Prevención (inglés)	20.70(4.13)	3.372	88	.34	.001**
Prevención (español)	19.16(3.33)				
**p<.01, ***p<.001					

Tabla 1 - Análisis de 2018

	M(SD)	*t*	*df*	*r*	*p*
Ideal L2 self (inglés)	19.89(5.81)	9.398	88	.71	.000***
Ideal L2 self (español)	13.78(5.64)				
Promoción (inglés)	24.01(4.12)	9.788	88	.72	.000***
Promoción (español)	18.69(4.84)				
Interés cultural (inglés)	16.88(4.65)	8.682	88	.68	.000***
Interés cultural (español)	12.51(4.17)				
***p<.001					

Tabla 2 - Análisis de 2019

El análisis de 2018 señalaba que el aprendizaje del español y el del inglés difería en cuanto a las nociones de *promoción* y *prevención*. Los resultados de 2019 ratificaron la diferencia a favor del inglés de la noción de *promoción* y, además, añadieron las nociones de *ideal L2 self* e *interés cultural* al grupo de procesos diferentes en los dos idiomas, puesto que ambos también obtuvieron puntaciones superiores con respecto al inglés. La igualdad en los resultados durante dos años consecutivos nos permite, por tanto, afirmar que el alumno modula su motivación juzgando el valor del idioma que va a aprender, y que, además, el *ideal L2 self* será clave para evaluar las diferencias entre español e inglés además de la *promoción*.

El motivo de que sean los valores de estos ítems los que acumulan las diferencias significativas no puede dilucidarse a partir de las encuestas, pero sí permite realizar algunas predicciones: si el estudiantado considera el español menos importante que el inglés para su futuro, no se podrá imaginar usando el español tras finalizar los estudios. Si cree que no existen oportunidades de tener contacto con la cultura de habla hispana en la vida cotidiana, no se podrá promover la voluntad de aprender. Y, por último, relacionado con cierta mentalidad práctica común a muchos estudiantes, no van a querer perder los créditos del inglés, ya que lo consideran un idioma más importante para su futuro profesional.

Las entrevistas servirán para confirmar o rechazar estas predicciones, en la medida que constituyen un buen método para conocer lo que piensan los alumnos con más detalle.

3.2. RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas facilitaron la comprensión de las nociones de *promoción*, *prevención*, *interés cultural* e *ideal L2 self* en los siguientes cinco puntos:

1. Cómo el *ideal L2 self* de español está atrapado dentro el *marco de prevención*.

2. Cómo el *ideal L2 self* queda a merced de la *prevención*.

3. Por qué el *ideal L2 self* del español es inferior al del inglés.

4. De qué manera la *promoción* y el *interés cultural* son factores importantes para salir del *marco de prevención*.

5. Cómo, para poder visualizarse usando el español en el futuro, la *promoción* adquiere un sentido diferente.

Primero, los comentarios de las entrevistas ponen en evidencia la existencia del *marco de prevención*, que es esencial para entender cómo se plantean los universitarios japoneses el aprendizaje de idiomas. Ese *marco de prevención* es tan omnipresente que el *ideal L2 self* de español a menudo no puede escapar a su influencia. Siete de cada doce respondieron que la razón para estudiar español es para obtener los créditos para graduarse[3]. Aquí tenemos las respuestas de dos alumnos a la pregunta *¿Para qué aprendes español?* Tal como se puede ver en las siguientes conversaciones con la entrevistadora, los dos respondieron que aprenden por los créditos y las notas. Sin embargo, también enumeran otras razones de aprender español, por ejemplo, para divertirse, para poder hablar español, etc.

> *—¿Para qué (aprendo español)? Ah, sí, la primera razón es para conseguir los créditos. No quiero suspender y si suspendo, me da pereza hacer todo de nuevo, por eso la razón principal es conseguir el crédito.*
> *—¿Qué porcentaje representa esta idea? ¿El 100% ya?*
> *—No, aproximadamente la mitad.*
> *—Oh, ¿la mitad?*
> *—Para la otra mitad, me gustaría divertirme, o tal vez me gustaría poder hablar cuando venga gente hispanohablante al trabajo de tiempo parcial...*

> *—¿Para qué? Por unas buenas notas... ja, ja, ja.*
> *—¿Para las calificaciones?*
> *—A ver, para esto solo tampoco, que si no quedo fatal... fue divertido poco a poco poder decir más cosas cada vez, y estaba contento de saber cosas nuevas, y estaba emocionado por eso...*

Sus comentarios también dejan entrever los cambios en el *ideal L2 self*. En ellos los estudiantes confiesan sus experiencias negativas a la hora de aprender español, como que cuesta más de lo que parece; que para ellos se repetía la misma historia que con el inglés, etc.

> *—Bueno, creo que no se puede evitar porque acababa de empezar a aprender español, pero de alguna manera lo veía igual como el inglés. Ni lo tenía las mismas horas ni en las mismas circunstancias, pero... El inglés lo hemos aprendido en secundaria, en el colegio, etc. Como teníamos*

3 Dependiendo del departamento, se exigen entre cuatro y ocho créditos.

clase todos los días el progreso era rápido. Pero es difícil en el caso de español porque solo hay dos veces a la semana y además de mi especialidad. No sé qué decir... el español tiene muchas conjugaciones, por lo tanto, me parece más fácil el inglés. Porque incluso si crees que no sabes mucho inglés pues hay muchas palabras en inglés en la vida diaria, por ejemplo, aquí también está escrito algo en inglés. Me di cuenta de que ya tenía mucho vocabulario en inglés. Pensaba que el nivel de español sería casi igual al del inglés, pero considerando esto, aprender español cuesta más de lo que parece.

—Bueno, piensas que aprender español ha sido difícil porque te había costado aprender inglés y pensabas que se repetiría la misma historia, ¿es así?
—Sí.
—¿Lo sientes así?
—Sí. Además, quizás pensaba que tendría que memorizar muchas cosas esta vez también y sería muy difícil hacer eso.

Al comienzo de aprender español, el *ideal L2 self* reina por encima del *marco de prevención* (a los estudiantes les atrae que el español se hable en muchos países, tienen interés por la cultura española y latinoamericana, etc. (Grupo de Investigación de la Didáctica del Español, 2012). Sin embargo, a medida que encuentran alguna *piedra* en el camino: frustraciones debidas a dificultades de aprendizaje de español, experiencias negativas anteriores en el aprendizaje del inglés o si las estrategias de aprendizaje empleadas en inglés con éxito no les funcionan con el español, el *ideal L2 self* se encoge y el *marco de prevención* empieza a dominarlos.

Sobre las razones por las cuales el *ideal L2 self* en español se sitúa por debajo del inglés, los estudiantes manifestaron que no solo eran incapaces de imaginarse a ellos mismos usando el español, sino también de imaginar alguna situación concreta (profesional, social o cotidiana) en la que efectivamente fueran a usar el español, es decir, que fueran a sacar algún provecho de su aprendizaje. Y en consecuencia le dan poca importancia. Diez de cada doce personas respondieron que aprender inglés es más importante:

—Entonces, ¿te imaginas poder hablar español en el futuro?

—No puedo imaginármelo nada. Ja, ja, ja.
—Ja, ja, ja, ¿menos posibilidad de hablarlo que el inglés?
—Menos aún. Nada de nada.
—Bueno.
—Aunque lo hice lo mejor que pude, todavía no entiendo muy bien el español. Llevo estudiándolo poco tiempo, por eso todavía no he llegado al nivel de poder hablar español.

—Mmmm, creo que es más probable que hable en inglés … si comparo los dos. Sí. No sé si podré llegar a hablarlo.

—Entonces, si te pregunto cuál (de los dos idiomas) es más importante para ti, ¿sería el inglés?
—Sí, es el inglés.
—¿Por qué?
—Bueno, no hay empresas en las que se emplee el español, ¿no?
—¿Piensas que no hay?
—No creo que haya tantas empresas… si trabajas en España, es seguro que necesitarás el español en lugar del inglés, pero si solo estás en Japón, puedes vivir solo con el inglés y el japonés.

Es por tanto esa imposibilidad de visualizarse empleando el idioma la que se esconde detrás de ese *ideal L2 self* más bajo que el inglés. Dos circunstancias dan cuenta de tal imposibilidad. La primera es que los estudiantes no tienen mucha experiencia comunicándose en otros idiomas, tampoco en inglés, a su llegada a la universidad. Entonces, si ni siquiera han conseguido hablar inglés después de haberlo aprendido durante seis años, hacerlo en español tan solo unos meses después de empezar les resulta un objetivo inalcanzable, una misión imposible. La segunda circunstancia es el hecho de que realmente el español no se usa mucho en Japón, algo que les hace aún más difícil verse a ellos mismos empleándolo:

—¿Escuchas música, o ves películas, libros, revistas, etc. de habla hispana?
—No, no mucho. Después de volver a casa, solo pienso un poco sobre la canción que escuché en clase.

—¿La impresión de la clase? Pensé que la clase era divertida, pero comencé a aprender sin saber nada, así que fue un poco difícil la segunda mitad del año.
—Ah, ¿sí? ¿Por qué fue difícil?
—Bueno, había muchas cosas para memorizar y el español no es tan familiar como el inglés así que solamente tenía contacto con el español en las clases. A mí estas cosas me resultan difíciles.

Según los comentarios de las entrevistas, las diferencias más notables entre el aprendizaje del inglés y del español se sitúan en las nociones de *promoción* así como en las de *interés cultural* (la clase como única forma de entrar en contacto con la cultura hispanohablante versus la omnipresencia de manifestaciones culturales anglófonas en la vida cotidiana de los estudiantes).

Entonces, estos dos factores podrían ser esenciales bien para aumentar el *ideal L2 self* de español, bien para distinguirlo del *marco de prevención*. No solo eso, serían también importantes para poder visualizar situaciones reales de empleo del español en el futuro. La mitad de los encuestados respondió que no tenía contacto con la cultura española. Pero, en cambio, todos respondieron que sí que tenían contacto frecuente con las culturas de habla inglesa.

Por último, analicé con más detalle el *marco de prevención*. A la pregunta*¿Cuál de los dos idiomas has estudiado más, el español o el inglés?* todos menos uno respondieron que para el examen de español. Eso puede parecer un contrasentido con lo que hemos visto hasta ahora (estudian más lo que es más importante para su futuro). En las entrevistas especificaron las razones de tal decisión.

De doce, cinco respondieron que por faltarles conocimientos. En otras palabras, que no estudiaron lo suficiente durante el semestre. De este dejarlo todo para el final se deduce que estaban menos motivados a medida que transcurría el curso. Alumnos con este perfil estudian solo para aprobar la asignatura y completar su expediente académico. Por tanto, se puede considerar que sus comentarios reflejan el *marco de prevención*. Otras razones aludidas fueron: haber renunciado al inglés, creer que no les hace falta estudiar inglés porque el nivel exigido en los exámenes es menor que el que ya han adquirido (la prueba de inglés no evalúa conocimientos gramaticales, sino sus habilidades en composición escrita, expresión e interacción orales) y considerarlo un tiempo

de estudio rentable. Como el nivel de español enseñado es básico (A1-A2), asumen que podrán obtener buenos resultados (y subir su media académica, que es esencial para la concesión de becas, por ejemplo) con algo de trabajo duro.

Siguiendo con el vocabulario económico, este fenómeno puede explicarse con el concepto de Norton (1995) *inversión*, que describe las relaciones complejas que los aprendices pueden mantener con las lenguas que están adquiriendo, más allá de la motivación. Según esta autora, cuando alguien estudia una lengua extranjera, es porque piensa que puede conseguir algo con ello, lo que ella llama *recursos simbólicos y materiales*. La persona invierte tiempo o esfuerzo aprendiendo una lengua porque eso a su vez incrementará el valor de su *capital cultural*.

Un buen ejemplo de ello sería un estudiante cuyo objetivo no es comunicarse en español, sino obtener una buena calificación con la que subir su media académica. Así, el significado de *promoción* se puede interpretar de una manera ligeramente diferente. Los estudiantes no sienten la importancia de la *promoción* del uso del español en el futuro, sino de la *promoción* del uso de las calificaciones en español en el futuro, una especie de *promoción retorcida*.

Se puede decir, por tanto, que es simplista afirmar que los alumnos invierten más en el inglés que en el español porque consideren al último menos rentable para su futuro profesional que el primero.

CONCLUSIONES

El objetivo que perseguía esta nueva edición del estudio sobre motivación de los estudiantes universitarios era profundizar en las diferencias motivacionales entre el aprendizaje del español y del inglés. Para ello se llevaron a cabo de nuevo los cuestionarios y, además, se realizaron varias entrevistas que proporcionaron información complementaria de tipo cualitativo.

Del análisis de todos los datos se puede intuir que el aprendizaje del español en Japón tiene tendencia a centrarse casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos gramaticales, que está presente un *marco de prevención*, pero

no desde el principio ni con igual intensidad. Los estudiantes inicialmente sitúan sus objetivos de aprendizaje en el *ideal L2 self*, como viajar por España o conversar con nativos. Sin embargo, a medida que encaran dificultades en el aprendizaje dejan de soñar y empiezan a aprender con el objetivo de completar una unidad curricular y obtener un determinado número de créditos. Tal como han revelado las entrevistas, el marco a menudo aparece cuando experimentan dificultades de aprendizaje, cuando no pueden valerse de la experiencia en inglés o por el bajo potencial que le ven al dominio de la lengua española para su futuro.

No obstante, este no es un único patrón de respuesta. Otros estudiantes respondieron que querían hablar español en la entrevista, por lo que se puede precisar que el *marco de prevención* convive en realidad con el *ideal L2 self* de querer hablar español. Van a existir, por tanto, diferencias individuales en el momento en que el *marco de prevención* tome el control del aprendizaje. De hecho, la información que se obtuvo en las entrevistas fue muy variada, y por tanto compleja de analizar. De todas formas, sí permitieron confirmar parte de las predicciones que se desprendían de los datos cuantitativos de los cuestionarios. Concretamente, respaldaron la hipótesis de que la falta de motivación para aprender español es debida a que perciben que no existen ocasiones de emplearlo tanto en el presente como en el futuro.

Sin embargo, nos han sorprendido los testimonios de los estudiantes que sostenían que, a pesar de considerar el inglés más importante que el español, dedicaban a este último más tiempo de preparación para el examen. Lo hemos atribuido a la existencia de una *promoción retorcida*, que antepone el español como medio para obtener buenas calificaciones con las que competir para la búsqueda de empleo o los estudios en el extranjero.

En cuanto a las implicaciones de lo hallado en el estudio para la enseñanza, las entrevistas permitieron advertir que, pese a la existencia de un fuerte *marco de prevención*, el alumnado está honestamente interesado en las culturas hispanohablantes, así como que son conscientes de la importancia del español como idioma internacional. Un estudiante comentó que quería llegar a ser un empleado que pudiera hablar no solo inglés, sino también otros idiomas después de graduarse en la universidad. En consecuencia, es aconsejable que los docentes se valgan de todo ello para ayudarles a abandonar el *marco de*

prevención cambiando, por ejemplo, la imagen de los estudiantes que tienen de sí mismos cuando se incorporan al mundo laboral tras la universidad. Así mismo, los docentes deben esforzarse en minimizar las posibles repercusiones de las experiencias negativas en aprendizajes anteriores o el bajo potencial del español, puesto que, tal como se ha comprobado, minan el *ideal L2 self* del aprendiz.

En definitiva, para enseñar a estudiantes que, una vez fuera del aula, estén preparados para expresar sus opiniones a hispanohablantes, no tenemos que dar solo una clase especializada en adquirir conocimientos gramaticales, sino darles la oportunidad de tener experiencias con el uso del español y exponerles a las culturas de habla hispana. De esta forma podremos alejarlos del *marco de la prevención*. Como es de suponer, el próximo desafío es desarrollar un método en enseñanza de lenguas extranjeras que incorpore esta perspectiva y verificar su efectividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cenoz, J. et al. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, *7*(2), 103-117.

Cook, V. y Li, W. (Eds.) (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (2010). Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español [documento pdf en la página web de GIDE, asociación de profesores de español de Tokyo]. Recuperado de http://gide.curhost.com/archivos/201401analisisYresultados.pdf

Hawkins, R. (2019). *How Second Languages are Learned: An Introduction*. NY: Cambridge University Press.

Kikuchi, K. (2015). *Demotivation in second language acquisition: insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.

Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 9-31.

Taguchi, T., Magid, M. y Papi, M. (2009). The L2 Motivational Self System among Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English: A Comparative Study. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.