Evidencias sobre la motivación del inglés (L2) y del español (L3) en una universidad japonesa a través de entrevistas[1]

Yuri Yokoyama
Universidad Chukyo

1 Introducción

La reciente globalización y la valorización del multilingüismo y plurilingüismo han acarreado un incremento en la importancia de aprender idiomas distintos del inglés. Sin embargo, Japón se caracteriza por centrar casi de manera exclusiva los estudios de lenguas extranjeras en el inglés debido a consideraciones gubernamentales y políticas (Sugita McEown, Sawaki y Harada 2017). Así, el currículo está organizado de tal manera que los estudiantes aprenden inglés, sin opción a otras lenguas, en primaria y secundaria básica y superior. Es en la universidad cuando tienen la oportunidad de aprender un idioma distinto y, normalmente, solo por un año. Por lo tanto, si se quiere estudiar la motivación para aprender lenguas distintas al inglés, es necesario partir de la influencia de este idioma. Sin embargo, como señalan Ushioda y Dörnyei (2017), debido al peso investigador que tiene actualmente el inglés, se carece de un análisis al respecto para el restante grupo de lenguas extranjeras. El objetivo de este estudio, pues, es subsanar este déficit y averiguar cómo perciben realmente los estudiantes el aprendizaje del español, partiendo del influjo del inglés, con la intención de, así, poder facilitarles su aprendizaje.

Douglas Fir Group (2016) publicó un artículo pionero sobre los retos que presenta el aprendizaje de un idioma distinto del inglés y el aprendizaje multilingüe. Propone una nueva visión de cómo debería ser la adquisición de segundas lenguas (en inglés, *Second Language Acquisition* [SLA]) y que el lenguaje está intrínsecamente conectado a la cognición, las emociones, la conciencia, la experiencia, pero también a la personalidad, al cerebro, al yo, la interacción humana, la sociedad, la cultura, la mediación, la instrucción o la historia. En definitiva, defienden que en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas adicionales en un mundo multilingüe todo es relevante, desde el contexto sociocultural, educativo y local hasta las diferencias individuales neurobiológicas y cognitivas. A raíz de este trabajo, la investigación sobre la SLA, que hasta entonces se había centrado en gran medida en la enseñanza de inglés, dio lugar al nuevo concepto de "lenguas distintas del inglés" y a la consideración de que el aprendizaje de la lengua inglesa y el de otras lenguas está interrelacionado.

Sobre la importancia de la educación multilingüe, un segundo trabajo destacado fue el número especial de 2017 de la revista *The Modern Language Journal* titulado "Beyond global English motivation to learn languages in a multicultural world" ("Más allá del inglés global, la motivación para aprender idiomas en un mundo multicultural"). En este monográfico, Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) analizaban el contexto japonés y subrayaban tanto la importancia de los factores socioeducativos como de los sociopolíticos en la modulación de la motivación de los aprendices de terceras lenguas en Japón. Asimismo, argumentaban que los conceptos de autointernalización e ideas relacionadas con la identidad tienen una importancia especial a la hora de aprender un idioma extranjero. En este sentido, apuntaron los factores siguientes como predictores

[1] Este trabajo ha sido financiado por JSPS KAKENHI Early-Career Scientists Grant Number JP18K12475.

de éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras distintas del inglés en las universidades japonesas:

1. La orientación integradora del modelo socioeducativo (Gardner 1985).
2. El concepto del yo ideal de una segunda lengua (L2) (Dörnyei 2005; 2009).
3. La motivación intrínseca de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985).

No obstante, en estos trabajos previos no se tuvo en cuenta que la motivación puede cambiar con el paso del tiempo y tampoco se incluyó algún tipo de investigación cualitativa que ratificara sus hallazgos. A este respecto, la importancia de la investigación cualitativa está siendo revalorizada hoy en día, como se observa en el cambio epistemológico y metodológico conocido como *giro narrativo*, que surgió en la década de 1990 y que se desarrolló rápidamente en el siglo XXI (Denzin 2003; Yamada 2006). Lo mismo ocurre en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas: como señala Ushioda (2011), cuando se examinan aspectos afectivos como la motivación, la investigación cualitativa abre la puerta a profundizar sobre ellos, en vez de reducirlos a meros estados motivacionales temporales, como hacen los cuestionarios. A esto cabe añadir la puntualización de Rose (2016), según la cual cuando se obtiene la media de un grupo de personas, en verdad no hay nadie en ese grupo que se ajuste a ella.

En consonancia con esta tendencia investigadora, el análisis del presente estudio se basa en entrevistas y tiene en cuenta la diversidad de los participantes. En concreto, este trabajo busca examinar los factores afectivos que intervienen específicamente en la enseñanza del español como tercera lengua en estudiantes japoneses teniendo en cuenta la influencia del inglés mediante un análisis que incorpora una perspectiva a largo plazo.

Hoy en día está ampliamente aceptada la influencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, desde el año 2000 se han realizado numerosas investigaciones centradas en el yo e incorporando la relación entre la motivación y la identidad. Dörnyei definió en sus trabajos de 2005 y 2009 el sistema del yo motivacional de una L2. También en 2009 Taguchi, Magid y Papi utilizaron este concepto para analizar los aspectos afectivos del aprendizaje de inglés. Trabajos posteriores basados en sus resultados han observado que la diferencia entre el aprendizaje del inglés y del español radicaba en el yo ideal en la L2 y en los ítems relacionados con ese yo ideal, concretamente la promoción, prevención e interés cultural (Yokoyama 2020; 2021). Es decir, existen diferencias en el grado en que los alumnos desean utilizar su lengua de aprendizaje, según sea español o inglés. También se distinguían en la instrumentalidad/promoción, que representa el ajuste de los objetivos personales para el propio éxito: esto es, perciben que el inglés posee un mayor estatus e importancia internacional que el español. En tercer lugar, el aprendizaje de una u otra lengua también se caracteriza por la instrumentalidad/prevención, que representa las obligaciones y cargas (por ejemplo, estudiar para aprobar los exámenes). Esto permitió observar que el interés por conseguir los créditos no se limitaba al inglés, sino que también los empujaba cuando estudiaban español. Por último, estos estudios también mostraron que los estudiantes estaban más interesados en la cultura inglesa que en la española.

Así pues, los objetivos del presente trabajo se centran, particularmente, en analizar el yo ideal en la L2; confirmar los resultados de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) respecto a la importancia de los factores socioeducativos y sociopolíticos en la modulación de la motivación de los estudiantes en Japón y cómo intervienen los tres factores predictivos antes mencionados en el éxito del aprendizaje; y estudiar el aspecto afectivo. Con todo ello, se pretende completar los análisis cuantitativos de trabajos anteriores con una investigación cualitativa para aclarar las diferencias en el aprendizaje

de ambas lengua (inglés y español). Por último, se busca determinar cómo se puede trasladar lo averiguado a la propia enseñanza de español a japoneses.

2 Método y materiales

2.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron 69 estudiantes universitarios (edad media: 18,93 años) de Japón que cursaban su primer curso de español durante el año académico en 2019. En Japón el español rara vez se aprende antes de entrar en la universidad, por lo que la mayoría de los participantes no tenía conocimientos previos. Estaban distribuidos en cuatro grupos: tres de ellos recibían clases de una profesora japonesa dos veces por semana y de un profesor nativo de español una vez por semana; en el cuarto grupo, por su parte, el docente japonés y el nativo se alternaban en sesiones semanales de dos horas. Las clases de la profesora japonesa se impartían en japonés y las clases del profesor nativo se impartían en japonés y español. En todas las sesiones se enseñaba gramática y se realizaban actividades.

2.2 Selección de los entrevistados

Durante las clases de la profesora japonesa, los 69 estudiantes escribieron comentarios sobre su motivación e impresiones de cada clase. Además, rellenaron un cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés al inicio del primer semestre de clases (abril de 2019) y otro en el segundo semestre (octubre de 2019), cuando ya estaban más familiarizados con la lengua española. El cuestionario se basó en Taguchi, Magid y Papi (2009): para el inglés se utilizó la versión japonesa de este cuestionario y para el español se sustituyó la palabra *inglés* por *español* donde correspondía.

De los 69 estudiantes, se eligieron ocho para la entrevista. El proceso de selección se realizó a partir de los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre el aprendizaje del inglés y del español llevados a cabo en abril y octubre de 2019. Así, los elegidos fueron aquellos que habían registrado las diferencias más altas entre las respuestas para los dos idiomas (uno con el valor más alto en español y otro con el valor más alto en inglés). La razón para entrevistar a dos alumnos de cada grupo se debe a que era necesario seleccionar a los participantes en una gama más amplia de condiciones, dada la posibilidad de que los factores de clase también fueran un componente del cambio afectivo. En la Tabla 1 figuran los perfiles de los entrevistados, entre los que cabe destacar la experiencia en el extranjero de uno de ellos, fenómeno cada vez más frecuente a medida que avanza la internacionalización. Dentro del contexto universitario japonés, este es un hecho que hay que tener en cuenta.

Participante	Sexo	Clase	Idioma en se obtuvo mayor puntuación en los cuestionarios	Estancia en el extranjero
1	F	1: 2 veces	Inglés	Sí
2	M	2: 3 veces	Español	No
3	M	3: 3 veces	Español	No
4	F	4: 3 veces	Español	No
5	M	2: 3 veces	Español	No
6	M	4: 3 veces	Inglés	No
7	M	1: 2 veces	Inglés	No
8	M	3: 3 veces	Inglés	No

Tabla 1. Perfiles de los entrevistados

2.3 Procedimiento para las entrevistas

A los ocho estudiantes seleccionados se les realizó una entrevista semiestructurada individual de 60 minutos en enero de 2020, después de terminar el año académico. Los ítems de la entrevista fueron: experiencia en el aprendizaje del inglés, experiencia en el aprendizaje del español, el yo ideal en la L2 (tanto en inglés como en español), contacto cultural, motivación para estudiar en la universidad, etc. El contenido de la entrevista se organizó tomando como referencia los ítems del yo ideal en la L2, promoción, prevención e interés cultural, donde se concentraban las principales diferencias y características entre el aprendizaje del inglés y el del español. Además, como los estudiantes habían escrito comentarios sobre su motivación e impresiones en cada clase, también se hizo referencia a ello en las entrevistas.

2.4 Análisis de las entrevistas

Las entrevistas se analizaron mediante el enfoque de la teoría fundamentada modificada (M-GTA, por sus siglas en inglés, Kinoshita 2003; 2020), una versión actualizada de la teoría fundamentada desarrollada por Glaser y Strauss en los años 60. Una característica de la M-GTA es la aclaración de las técnicas y procedimientos de análisis de datos. Para lograr tanto una codificación rigurosa como una interpretación profunda de los datos, se prioriza una lectura atenta por encima de la generación de teorías. Además, mientras que la GTA original analiza los datos de forma interceptiva para eliminar la subjetividad del analista, la M-GTA hace hincapié en el análisis basado en la conciencia del analista y la comprensión del contexto de los datos. En otras palabras, la M-GTA es un método de análisis que sistematiza los procedimientos analíticos y hace explícito el proceso de análisis a terceros, de tal manera que permite tanto una codificación rigurosa como una interpretación profunda.

Para el análisis se utilizó MAXQDA, un software para el análisis de datos cualitativos e investigación de métodos mixtos, con el que se obtuvieron los conceptos generados a partir de las transcripciones de los datos de las entrevistas. A continuación, se generaron categorías a partir de estos.

3 Resultados

3.1 Categorías y conceptos extraídos

Entrevistamos a alumnos que mostraban tendencias características en el yo ideal en la L2 sobre su aprendizaje del español a la luz de la influencia del inglés. Al final, se extrajeron 26 conceptos dentro de 10 categorías que los organizaban e integraban. La Tabla 2 lista las categorías y los conceptos extraídos.

Categoría	Concepto
Motivación intrínseca	Me gusta aprender algo nuevo
	Me gusta conseguir algo
	Me gusta que me inspiren
	Me gusta aprender a hacer cosas por mí mismo, por iniciativa propia.

Motivación integradora	Me interesa la cultura y el comportamiento de la lengua de estudio
	Me interesan los hablantes nativos de la lengua de estudio
	Me interesa la lengua en sí misma
	Influencia de los modelos de conducta y de la comunidad
Necesidades	Diferencias de necesidades entre el inglés y el español
Marcos de aprendizaje en la universidad	Énfasis en el español en el marco de los exámenes universitarios
Personas	Influencia de los compañeros de clase
	Influencia de los profesores
Personalidad	El tipo de persona que se fija sus propios objetivos y trabaja duro
Contacto con la cultura	Contacto diario con las culturas hispanohablantes
	Ningún contacto diario con las culturas hispanohablantes
	Contacto cultural diario con países de habla inglesa
	Ningún contacto cultural diario con países de habla inglesa
	Contacto cultural con otras comunidades lingüísticas
Yo ideal en la L2	Yo ideal en español
	Yo ideal en inglés
Experiencias positivas en el aprendizaje	Experiencias positivas en el aprendizaje de español
	Experiencias positivas en el aprendizaje de inglés
Experiencias negativas en el aprendizaje	Experiencias negativas en el aprendizaje de español
	Experiencias negativas en el aprendizaje de inglés
Las ventajas del español	Las ventajas del español
La importancia del inglés	La importancia del inglés

Tabla 2. Categorías y conceptos extraídos

En la categoría de *motivación intrínseca* se extrajeron el disfrute de aprender algo nuevo, lograr algo, etc., que es un concepto descrito en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985).

La *motivación integradora* significa interés por la cultura y el comportamiento de la lengua de estudio, interés por la propia lengua, etc. También se extrajeron las nociones de disposición a comunicarse en la lengua de estudio y la existencia de modelos y comunidades que hablan la lengua de estudio.

En cuanto a las *necesidades*, se observaron diferencias de los alumnos para cada idioma relativas a cuándo utilizarían esas lenguas o al nivel que el alumno desea alcanzar estudiándolas. Las necesidades, tal y como las describen Dudley-Evans y St. John (1998), identifican las situaciones en las que el alumno utilizará la lengua en el futuro o analizan el estilo de aprendizaje y la motivación del alumno.

Los *marcos de aprendizaje en la universidad* reflejan hasta qué punto la motivación de los alumnos suele estar relacionada con sus créditos universitarios. Este aspecto del aprendizaje, descrito con más detalle en trabajos anteriores (Yokoyama 2020; 2021), se compone, por un lado, de una promoción retorcida, en la que el español se convierte en un medio para obtener buenas calificaciones con las que competir en la búsqueda de empleo o los estudios en el extranjero y, por otro, de un marco de prevención poderosísimo, tanto que el yo ideal en español a menudo no puede escapar a su influencia (por ejemplo, estudiar español para obtener los créditos).

En la categoría de *personas*, que incluye el influjo de otros individuos sobre el propio aprendizaje, se extrajo la presencia de compañeros y profesores.

Con *personalidad* nos referimos a los rasgos de la personalidad de cada individuo que influyen en su aprendizaje de una lengua extranjera. Por su parte, el *contacto con la cultura* hace referencia al contacto diario con la cultura de la lengua estudiada.

La categoría de *yo ideal en la L2* corresponde al yo ideal en el aprendizaje del español y del inglés. Este es uno de los tres pilares del sistema de motivación del yo en la L2 (Dörnyei 2005; 2009) y 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.

Las *experiencias positivas y negativas en el aprendizaje* son los recuerdos del aprendizaje. Los dos últimos conceptos, las *ventajas del español* y *la importancia del inglés*, indican las consecuencias positivas que puede traer el estudio de los dos idiomas. Entre ellas destaca la opinión del alumnado sobre las ventajas del español, como ser consciente del gran número de países en los que se habla. En cuanto al inglés, destaca la percepción de que es una lengua importante en términos internacionales.

Algunas de estas categorías coincidían con las obtenidas por Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017), pero también emergieron otras ausentes en su trabajo como, por ejemplo, *personalidad* o *necesidades*. En consecuencia, en el análisis de las entrevistas era preciso buscar evidencia de las conclusiones de su estudio, así como integrar esos nuevos conceptos hallados. Con ello se intenta dar cuenta de una manera más completa y profunda de la motivación de los estudiantes japoneses a la hora de aprender español.

3.2 Evidencias en las entrevistas

3.2.1 Diferencia en las necesidades de aprendizaje

En esta sección se presentarán las evidencias sobre los resultados de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) que han aflorado en las entrevistas. La primera de ellas es que, tal como habían afirmado los tres investigadores, la relación entre el yo y la identidad en idiomas distintos del inglés (motivación intrínseca, orientación integradora, yo ideal en la L2) y el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos es, en efecto, débil. De esta afirmación no solo hemos encontrado evidencias en los comentarios de los estudiantes, sino que también hemos podido dilucidar su causa: la diferencia en las necesidades de aprendizaje del español y del inglés. Por ejemplo, el estudiante 8 explicó: “Creo que el inglés es más importante para leer noticias extranjeras, así que creo que es bueno poder hacerlo en inglés; el español es para usarlo un poco, para algunas conversaciones cotidianas”. En la misma línea se expresó el participante 7: “No me parece que el español sea la tercera lengua más hablada del mundo en este momento. No me llega mucha información al respecto, salvo de Japón y Estados Unidos. Siento que mi vida se limita a mí y a Estados Unidos”. Por su parte, el estudiante 2 confesó: “No, sentí que no necesitaba estar tan concentrado en el español, solo trataba de disfrutar de la clase, no pensaba en ella como un estudio”. En definitiva, al considerar que el inglés es más importante que el español, la relación entre el yo y la identidad en idiomas distintos del inglés, el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos se tornan débiles.

3.2.2 Orientación integradora

Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) hallaron que el comportamiento de aprendizaje y los resultados académicos eran menos predecibles directamente cuando se

tiene en cuenta la orientación integradora. Es decir, consideraron que orientaciones integradoras tales como una admiración general por el mundo hispanohablante no promoverían el aprendizaje del español, ya que la necesidad de aprenderlo no iba a ser tan alta como la del inglés. Sin embargo, en las entrevistas llevadas a cabo en el presente estudio no solo no se encontraron evidencias de este resultado, sino que lo desmintieron, pues hubo estudiantes que mostraron en sus respuestas una orientación integradora muy fuerte.

A raíz de esto, cabe valorar la orientación integradora como posible fuerte predictor del comportamiento de aprendizaje y del rendimiento académico. Los factores que conducen a este alto nivel de yo ideal en la L2 y de motivación intrínseca son, entre otros, la intención de comunicarse y la presencia de una comunidad hispanohablante o de un modelo dentro de la orientación integradora. Por lo tanto, se puede afirmar que estas experiencias personales aumentan tanto el yo ideal y la motivación intrínseca como conducen a un comportamiento de aprendizaje. Por ejemplo, el estudiante 3 confesó que:

> [Estudiar español] está bien en parte porque puedes hacerlo con otras personas, y en parte porque es fácil de pronunciar. Por ejemplo, en el instituto, […] no tienes la oportunidad de utilizar lo que has aprendido fuera de clase. […] Pero ahora, hay estudiantes extranjeros que saben hablar español y hay estudiantes mayores que saben hablar español, así que siento que puedo utilizar lo que he aprendido.

Del mismo modo, el estudiante 4 reflexionaba al respecto del siguiente modo:

> Estudiante n.º 4: En el caso del inglés, cuando estabas en el instituto, era difícil y sentías que no querías aprenderlo más, pero con el español, aunque era difícil, quería hacerlo lo mejor posible. No sé por qué... No sé qué es diferente, pero creo que es porque me estoy comunicando más [en español]. No tuve muchas oportunidades de hablar con personas de habla inglesa, solo tuve un profesor de inglés nativo en el instituto, pero ahora tengo más oportunidades de hablar con gente en mi trabajo a tiempo parcial y con estudiantes internacionales. Hay muchos profesores de inglés que son japoneses, así que creo que eso es parte del problema.
> Entrevistadora: ¿Te parece más divertido pensar que puedes comunicarte en español?
> Estudiante n.º 4: Es divertido pensar que puedo comunicarme y es divertido pensar que puedo comprender; creo que es tanto la sensación de poder comunicarse como la de poder comprender.

Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) advirtieron un segundo aspecto relevante al respecto: la orientación integradora de las lenguas distintas del inglés y del inglés es un predictor positivo de los factores de motivación intrínseca y del yo ideal. Es decir, cuanto más aprenden inglés/español con el objetivo de gustar a aquella persona con la que hablan y de experimentar el contacto intercultural, más felices se sienten. Y ese placer de aprender inglés/español comporta que se imaginen más utilizando estos idiomas en el futuro.

No obstante, al rastrear las entrevistas en busca de evidencias de este punto, hallamos que existían otros factores, además de la orientación integradora, capaces de modificar la motivación intrínseca y el yo ideal. No solo las orientaciones integradoras, es decir, el éxito en la comunicación, pueden mejorar la motivación intrínseca y el yo ideal en la L2, sino que algunos estudiantes son capaces de aumentarla gracias a la influencia de los modelos de conducta, la sensación de saber, el establecimiento de objetivos y el aprendizaje autónomo. En otras palabras, es posible influir en la

motivación intrínseca y en el yo ideal de la L2 aunque se goce de poca experiencia en el placer de la comunicación. A este respecto el estudiante número 5 explicó:

> Entrevistadora: ¿Eres el tipo de persona que, una vez que se ha decidido, trabaja muy duro para conseguirlo?
> Estudiante n.º 5: Quiero trabajar duro y no quiero cambiar demasiado. Cuando estaba en el instituto, tuve una reunión con mi profesor en verano para hablar de mis planes de futuro y cambié de opinión por mis notas. Mi profesor me dijo que incluso si cambiaban mucho las cosas, sería imposible, así que pensé que lo más eficiente sería fijar un objetivo adecuado [a mis posibilidades] y conseguirlo.
> Entrevistadora: Muy bien. [...] Así que ya tienes el objetivo de aprender español desde hace mucho tiempo, ¿no?
> Estudiante n.º 5: Es mucho tiempo. No me importa si tengo que alargar un año (mi carrera universitaria) para estudiar en el extranjero. Si alguien me pregunta qué hice yo, puedo responder que estudié mucho español y no tengo que decir que hice mucho X (nombre de la carrera[2]).

3.2.3 Motivación intrínseca

Otra de las conclusiones de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) fue que la motivación intrínseca del inglés, el yo ideal en inglés, predijo negativamente la dirección integradora del aprendizaje de los otros idiomas. En otras palabras, en aquellos alumnos que disfrutan aprendiendo inglés y tienen una imagen clara de sí mismos como futuros angloparlantes, tiende a desaparecer la actitud positiva hacia la comunidad y la cultura en las lenguas distintas al inglés. Las entrevistas corroboran esta conclusión bajo el concepto denominado *cosas buenas del español y del inglés*.

La motivación intrínseca por el inglés, el yo ideal en inglés, que predijo negativamente la orientación integradora del aprendizaje de idiomas distintos del inglés, puede explicarse por el hecho de que el inglés goza de mayor prestigio. De hecho, muchos estudiantes deciden estudiar español solo después de haber dominado el inglés y, si su motivación para con él está bien enraizada al considerarse una lengua importante, no sienten la necesidad de extenderla al español.

Como se ha mencionado en la primera evidencia, alterar este estado de cosas requiere de algún tipo de acontecimiento vital suficientemente trascendente como, por ejemplo, trabar amistad con alguien hispanohablante o entrar en contacto con amigos de estudiantes de intercambio de la universidad. En definitiva, la motivación intrínseca emergerá siempre que lleguen a desarrollar una actitud positiva hacia la comunidad y la cultura de la lengua estudiada. Estas experiencias, de hecho, se convertirán en motor de su aprendizaje. Realmente, se puede decir que la motivación intrínseca tiene un poder que va más allá de la importancia internacional del inglés para algunos estudiantes.

Estos son algunos ejemplos de alumnos para los que el inglés era más importante y deseaban dominarlo primero. Así, el estudiante 8 señaló:

> Inglés, sí. En parte se debe a que estoy estudiando español como segunda lengua, pero creo que es el inglés el que tengo que priorizar y dominar. En mi mente, cuando salga al mundo y me incorpore a una empresa, creo que estaré mejor si sé hablar inglés que si sé usar el español, así que creo que el inglés es lo primero que tengo que aprender, esa es

[2] Debido al pequeño número de personas entrevistadas, se han ocultado los datos que podrían facilitar la identificación personal.

una de las razones por las que elegí el "curso de inglés" cuando me presenté por primera vez.

Y del estudiante 2 puntualizó:

Entrevistadora: ¿Y qué crees que es más importante, el español o el inglés?
Estudiante n.º 2: ¿En mi opinión? Inglés, creo.
Entrevistadora: ¿Por qué respondiste inmediatamente?
Estudiante n.º 2: Si no es para mí, creo que es difícil decir qué es más importante, porque les damos distintos valores, pero ¿qué es más importante? Creo que el inglés es más importante porque lo usamos más a menudo en nuestra vida diaria, así que creo que el inglés es más importante.

3.2.4 Orientación integradora e internacional

El cuarto y último punto aborda la capacidad de predicción de la orientación integradora del inglés sobre la orientación integradora del español que describieron Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017): la orientación integradora hacia el inglés es un fuerte predictor positivo de la orientación integradora hacia las lenguas distintas a él. En otras palabras, cuanto más inclinados personalmente se sientan los alumnos hacia la comunidad y la cultura anglófonas, más se interesarán también por la comunidad lingüística no anglófona. Este punto ha sido avalado por las entrevistas gracias a la presencia de estudiantes con orientación internacional.

Del concepto *motivación integradora* se extrajo el deseo de interesarse por diferentes culturas y de llevarse bien con sus miembros, lo cual los mueve a estudiar un idioma extranjero llegando a resultarles agradable. Para este tipo de estudiantes, la orientación integradora parece ser el principal elemento de la motivación intrínseca. Estos son algunos de los comentarios de los estudiantes. Así, el participante 1 apuntó:

Creo que podré relacionarme con otras personas y mi abanico se amplía al hablar muchos idiomas. […] Me gustaría ir a más países en lugar de quedarme en uno solo. […] Me gustaría tener encuentros aleatorios como ese. Creo que cambiaría algo, sería inusual, así que en ese sentido, si pudiera hablar español, podría conocer a más gente.

Por su parte, el estudiante 6 aclaró:

No quiero trabajar en Japón en el futuro, así que quiero ir al extranjero. Pero no sé si en el país se hablará chino o inglés, o tal vez solo pueda utilizar el idioma del país, así que pensé que si dominaba el inglés o lo hablaba, podría arreglármelas. […] Me gustaría ir a un país en vías de desarrollo. Cuando fui a X (nombre del país), me sorprendieron las diferencias culturales y las cosas que pueden hacer en un país sin dinero. Vi a mucha gente diferente y pensé que es interesante ir al extranjero.

Puede decirse que el estudiante 1 representa el deseo de comunicarse con personas de todo el mundo. De hecho, los estudiantes 1 y 6 tenían una orientación internacional y un deseo de relacionarse con un amplio abanico de personas. El hecho de que la orientación integradora del inglés fuera un fuerte predictor de la orientación integradora de la comunidad lingüística que no aprende inglés, y no al revés, puede explicarse por el hecho de que tanto el alumno 1 como el 6 pertenecían al grupo cuyo yo ideal más alto lo ocupaba el inglés.

4 Conclusiones e implicaciones

El objetivo del presente estudio buscaba, en un principio, obtener evidencias de las afirmaciones de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017) sobre la motivación en aprendizajes multilingües en una investigación de tipo cualitativo, así como ahondar en ciertos aspectos afectivos de los estudiantes que aprenden español en Japón. Además, se pretendía completar los análisis cuantitativos anteriores con una investigación cualitativa para aclarar las diferencias entre ambas. Por último, se buscaba trasladar lo averiguado a la propia enseñanza de español a japoneses.

En cuanto a la confirmación de los hallazgos de Sugita McEown, Sawaki y Harada (2017), las entrevistas han evidenciado cuatro de sus cinco afirmaciones y han desmentido una. Por ello, está claro que los resultados del análisis cuantitativo no son aplicables necesariamente a todos los alumnos, sino que varían en función de la situación y de las características individuales. En el transcurso del análisis, se pusieron de manifiesto los siguientes puntos:

1. Los factores sociopolíticos (es decir, el hecho de que el inglés sea una lengua importante) influyen en el yo y en la identidad de los estudiantes de español.
2. Las experiencias que potencian una fuerte orientación integradora del alumno pueden generar una motivación intrínseca y un yo ideal en la L3 que venzan a los poderosos factores sociopolíticos.
3. Estas fuertes experiencias de orientación integradora, a pesar de todo, no son imprescindibles para cambiar la motivación intrínseca y el yo ideal en la L2. Otros factores mencionados, como los modelos de conducta o la satisfacción por aprender, pueden provocar los mismos virajes en la motivación y el yo ideal.
4. Los factores sociopolíticos, junto con la motivación intrínseca por el inglés y el yo ideal en la L2, reducen, de hecho, la orientación integradora en las terceras lenguas, como el español.
5. Los estudiantes con una orientación internacional global tienen interés en otros idiomas más allá de dichos factores. Sin embargo, es difícil superarlos por completo, es decir, solo se interesan por varias lenguas en la medida en que el inglés es importante.

Así, el estudio cualitativo reveló una imagen de los alumnos más completa de la que ofrecía el estudio cuantitativo en solitario. Es más, lo sugerido en él pudo ejemplificarse con episodios concretos. Finalmente, desveló el proceso de pensamiento de los estudiantes, que los llevaba a contestar de la forma como lo hicieron en el estudio cuantitativo.

Basándose en este estudio, se pueden plantear las siguientes sugerencias para el futuro de la enseñanza del español en Japón. Nuestro mayor deseo como profesores de español es que cada vez un mayor número de estudiantes se esfuercen por aprender el idioma. Sin embargo, el peso internacional del inglés ―el factor sociopolítico― es, como hemos visto, un lastre ineludible. No obstante, ahora sabemos que las experiencias individuales de orientación integradora del estudiante y sus encuentros con otras personas pueden contrarrestar tal influencia. Por consiguiente, lo que debemos procurar como profesores es conseguir experiencias de este tipo con iniciativas tales como introducir a los estudiantes en las comunidades hispanohablantes o crear salas de asesoramiento donde pudieran formar clubes y reunirse libremente. El interés de los estudiantes por el mundo y su personalidad no deben tampoco desecharse, sino promocionarse, ya que puede resultar un elemento más a favor de aprender español.

Por último, cabe mencionar la importancia de que el profesor sea capaz de evaluar la personalidad de cada alumno y darle una atención individualizada. De cara al futuro,

sería deseable que tuviéramos en cuenta todos estos puntos a la hora de estructurar las clases y preparar el material didáctico.

Referencias bibliográficas

Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6.

Denzin, N.K. (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47. https://doi.org/10.1111/modl.12301.

Dudley-Evans, T. y St. John, M.J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.

Kinoshita, Y. (2003). *Grounded Theory Approach no zissen -Shitsuteki kenkyu heno sasoi*. Tokio: Koubundo.

Kinoshita, Y. (2020). *Teihon M-GTA: Jissen no rironka o mezasu sitsuteki kenkyu houhouron*. Tokio: Igaku Shoin.

Rose, T. (2016). *The end of average: how we succeed in a world that values sameness*. San Francisco: HarperOne.

Sugita McEown, M., Sawaki, Y. y Harada, T. (2017). Foreign Language Learning Motivation in the Japanese Context: Social and Political Influences on Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 533-547. https://doi.org/10.1111/modl.12411.

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. (2011). Motivating Learners to Speak as Themselves. En G. Murray, X. Gao y T. Lamb (Eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. https://doi.org/10.1111/modl.12407.

Yamada, Y. (2006). Shitsutekishinrigaku to narrative kenkyu no kisogainen: narrative turn to monogatari jiko. *Shinrigaku Hyoron*, 49(3), 436-463. https://doi.org/10.24602/sjpr.49.3_436.

Yokoyama, Y. (2020). Influencia de las experiencias de aprendizaje del inglés en la motivación de los alumnos de español dentro del contexto universitario japonés. En P. Taboada-de-Zúñiga Romero y R. Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 1151-1160). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Compostela.

Yokoyama, Y. (2021). La mutua influencia emocional entre el aprendizaje del inglés (L2) y el español (L3): el caso de una universidad japonesa. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval (Eds.), *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* (pp. 387-400). Oporto: ASELE.