

¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia

Enrique Sologuren

Universidad de Los Andes, Chile

esologuren@uandes.cl

Rakel Österberg

Universidad de Estocolmo

rakel.osterberg@su.se

Alejandra Donoso

Universidad Linneo

alejandra.donos@lnu.se

Resumen

El campo de la motivación en una segunda lengua (L2) ha crecido de manera prominente en las últimas décadas, y existen hallazgos sólidos sobre el efecto de la motivación en los resultados de aprendizaje. En cuanto a la producción escrita, varios estudios han encontrado que la motivación es un factor de gran importancia para el desarrollo de la escritura en una L2, junto con otros factores individuales. Este estudio se centra en el desarrollo de la escritura académica en el aula de español a nivel universitario en Suecia, con foco en las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes. Para investigar el contexto de aprendizaje, adoptamos el concepto de ‘sensibilidad a las condiciones iniciales’. Este concepto proviene de la teoría del caos y se ha utilizado como parte de la teoría de los sistemas dinámicos complejos. Esta teoría sostiene que un pequeño cambio en las condiciones iniciales puede generar cambios impredecibles en todo un sistema. La descripción de los eventos, cambios o condiciones que pueden haber desencadenado el movimiento del alumno hacia un mayor aprendizaje de la lengua como respuesta a las condiciones iniciales, constituye, en síntesis, el objeto de estudio. Los participantes corresponden a 21 estudiantes universitarios multilingües de español, quienes han escrito narrativas autobiográficas y respondido a un cuestionario. La aplicación de un análisis temático a las narrativas arroja como resultado que razones familiares, experiencias escolares previas, un alto dominio de la L2, las lenguas previamente adquiridas, el contacto con las comunidades lingüísticas, el uso de la lengua y el contexto se perciben como condiciones iniciales y fuentes decisivas para el desarrollo de la motivación. Asimismo, factores motivacionales como la autodeterminación, la autoeficacia y la ansiedad ante la escritura están presentes en las narrativas.

Palabras clave: motivación en segunda lengua, escritura en español, sensibilidad a las condiciones de aprendizaje, experiencia de aprendizaje, español en Suecia

Abstract

The field of second language (L2) motivation has grown prominently in recent decades, and there are solid findings on the effect of motivation on learning outcomes. Regarding the development of L2 writing, several studies have found that motivation is a major factor, along with other individual factors. This study focuses on the development of academic writing in the Spanish classroom at university level in Sweden, with a focus on the learning experiences of our students. To investigate the learning context, we adopt the concept of Sensitivity to Initial Conditions. This concept comes from Chaos Theory and has been used as part of Complex Dynamical Systems Theory. This theory holds that a small change in

initial conditions can generate unpredictable changes in a whole system. The description of the events, changes or conditions that may have triggered the learner's movement towards greater language learning in response to the initial conditions is, in short, the object of the study. The participants are 21 multilingual university students of Spanish, who have written autobiographical narratives and answered a questionnaire. The application of a thematic analysis to the narratives shows that family reasons, previous school experiences, high L2 proficiency, previously acquired languages, contact with language communities, language use and context are perceived as initial conditions and decisive sources for the development of motivation. Motivational factors such as self-determination, self-efficacy and writing anxiety are also present in the narratives.

Keywords: second language motivation, writing in Spanish, sensitivity to initial conditions, learning experience, Spanish in Sweden

1. Introducción

El campo de la motivación en segundas lenguas ha crecido de manera prominente en las últimas décadas, y existen hallazgos sólidos sobre el efecto de la motivación en los resultados del aprendizaje de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2)¹ (Al-Hoorie, 2018; Dörnyei, 2019a; Dörnyei & Ushioda, 2009; Trigo Ibáñez, Santos Díaz & Jiménez López, 2021). En cuanto a las habilidades de escritura, varios estudios han encontrado que la motivación es un factor de gran importancia para el desarrollo de las habilidades de escritura en L2, junto con otros factores individuales diferenciadores (Kormos, 2012. p. 400; Wilby, 2020). A pesar de estos hallazgos, muy pocos estudios han abordado específicamente cómo el desarrollo de las habilidades de escritura académica podría estar relacionado con la motivación, especialmente cuando se trata de estudiantes multilingües. Por lo tanto, en el presente estudio, pretendemos llenar este vacío centrándonos en el aula de español de nivel universitario en Suecia: un entorno de aprendizaje heterogéneo en el que coinciden estudiantes de español con diversas experiencias de aprendizaje de idiomas. En el aula universitaria de español surgen dos grupos importantes: los que han aprendido español en contextos formales como tercera lengua (L3), y los que han tenido diversos tipos de educación formal en español además de contacto con el español desde la primera infancia, los llamados hablantes de lengua de herencia (LH). Aunque estos dos grupos de estudiantes comparten a menudo la misma aula en Suecia, poco se sabe sobre sus diferentes experiencias en los procesos de adquisición/aprendizaje de la lengua.

Para dar cuenta de las diversas experiencias de aprendizaje de los alumnos en cuestión, se necesita un modelo que integre tanto las experiencias escolares como el aprendizaje adquirido fuera del contexto escolar. El autosistema motivacional L2 (L2MSS, por sus siglas en inglés) es un enfoque en el que la motivación se conceptualiza como la capacidad de los individuos para imaginarse a sí

¹ Para facilitar la lectura y comprensión del trabajo optamos por agrupar lengua segunda y lengua extranjera bajo la etiqueta operativa de L2.

mismos como hablantes competentes de una determinada lengua. Este constructo se ha propuesto anteriormente en la literatura (Dörnyei, 2005, 2009). Sin embargo, ha sido diseñado para investigar el aprendizaje de L2 y, por lo tanto, no capta adecuadamente los enfoques autodidactas de los usuarios multilingües (Henry, 2017), especialmente cuando estos aprendices se dedican a estudios formales de una lengua que conocen desde una edad temprana, como los aprendices de español LH.

El L2MSS contiene tres constructos principales. Los dos primeros componentes, el "yo ideal de L2" y el "yo deber de L2, han generado pruebas empíricas a la hora de explicar la adquisición de una L2 (Al-Hoorie, 2018; Boo, Zann & Ryan, 2015). El tercer componente, la experiencia de aprendizaje de L2, se define como "la calidad percibida del compromiso del aprendiz hacia los distintos aspectos del proceso de aprendizaje" (Dörnyei, 2019b, p. 20). Se basa en lo que se experimenta en un contexto real, con lecciones y recursos, en el que se incluye la participación de compañeros, padres y profesores (Dörnyei, 2019b). La experiencia de aprendizaje de una L2 ha demostrado tener una poderosa capacidad predictiva del comportamiento motivado (2019b) y, en consecuencia, tiene un claro papel en el aprendizaje de una L2. Sin embargo, a menudo se ha descuidado su importancia (Dörnyei, 2019b).

En el presente estudio, asumimos que los aspectos de la *experiencia de aprendizaje de L2* (en adelante EAL2) son cruciales para investigar a los estudiantes en cuestión, que tienen trayectorias de aprendizaje heterogéneas dentro y fuera de la educación formal. En consecuencia, nuestra investigación busca una comprensión más profunda de las condiciones relacionadas con el uso, aprendizaje y mantenimiento de las destrezas de la lengua española, especialmente en lo que se refiere a la escritura.

La naturaleza de la experiencia de aprendizaje de L2 es espacial y temporal, ya que los estudiantes de idiomas son personas reales "necesariamente situadas en contextos culturales e históricos particulares" (Ushioda, 2009, p. 216). Para captar la experiencia de aprendizaje de L2, el concepto de sensibilidad a las condiciones iniciales resulta crucial. Este concepto se ha utilizado como parte de la teoría de los sistemas dinámicos complejos (de Bot, 2008) y procede de la teoría del caos (Lorenz, 1963). Esta teoría sostiene que un pequeño cambio en las situaciones de partida puede generar cambios impredecibles en todo el sistema (de Bot, 2008). La lengua, como sistema complejo, no es una excepción (Larsen-Freeman, 1997, 2014). En este estudio, las condiciones iniciales se operacionalizan como acontecimientos, cambios o condiciones que pueden haber desencadenado que el alumno avance hacia un aprendizaje mejorado de la lengua.

En resumen, el presente estudio investiga cómo la experiencia de aprendizaje de L2 (EAL2) configura la motivación de los multilingües para usar, aprender o mantener sus habilidades lingüísticas en español, lengua que estudian en la universidad, especialmente en el ámbito de la escritura. Además, dada la importancia de la escritura para alcanzar el éxito académico, también se estudiará la motivación para la escritura. Dado que este fenómeno no puede estudiarse de forma aislada, se estudiará en relación con la motivación para aprender español en general. Es así como entendemos la motivación como un sistema dinámico complejo (Larsen Freeman, 1997, 2014). El método de investigación es cualitativo y utiliza como instrumento de recolección de información la narración autobiográfica. Debido a la naturaleza cambiante del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en un mundo multilingüe, nuestro estudio responde a los llamamientos internacionales (véase, por ejemplo, Douglas Fir Group, 2016) para trabajar con datos auténticos de individuos que desarrollan habilidades lingüísticas, a partir de necesidades sociales y personales (Douglas Fir Group, 2016). Los participantes (n=21) son estudiantes universitarios LH y L3 de español que describen en sus narraciones cómo aprenden y utilizan las lenguas en sus vidas.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

1. *¿Cómo se expresa la EAL2 en relatos autobiográficos producidos por los estudiantes?*
2. *¿Cómo se relacionan los sentimientos y pensamientos de los estudiantes hacia la escritura con su EAL2?*

2. Antecedentes teóricos

En los siguientes apartados se presenta el L2MSS, en particular la experiencia de aprendizaje de L2 (EAL2), la motivación para mantener y desarrollar las destrezas lingüísticas, especialmente en un LH y, por último, se da cuenta de estudios sobre la motivación para el desarrollo de la escritura.

2.1. El L2MSS y las dificultades para abordar la experiencia de aprendizaje de una L2

En la investigación sobre L2, la motivación se define como una acción orientada a un objetivo. Explica por qué empezamos a aprender algo y cuán persistente e intenso es este aprendizaje (Dörnyei & Ryan, 2015). La motivación es dinámica y cambia con el tiempo (MacIntyre, Baker & Sparling, 2017), y se dice que depende del contexto y de la situación (Ushioda, 2009).

Durante décadas, la motivación para adquirir idiomas se analizó según el modelo socioeducativo de Gardner, que se constituyó en la teoría dominante (Gardner, 1985). Este modelo distingue entre

motivación integradora, es decir, el deseo de acercarse a la cultura y a los hablantes de la lengua meta; motivación instrumental, que corresponde a las exigencias y expectativas externas; y motivación integradora, que se refiere a la motivación interior.

El L2MSS (Dörnyei, 2005, 2009) se basa en dos teorías psicológicas: la construcción de posibles yo (Markus & Nurius, 1986) y la teoría de la autodiscrepancia (Higgins, 1987). Según Higgins (1987), la motivación surge cuando una persona percibe una brecha no demasiado grande entre su yo presente y su yo futuro. Esta percepción hace que la persona ponga energía en el aprendizaje. En otras palabras, la motivación para aprender una lengua se puede conceptualizar como la capacidad de los individuos para imaginarse a sí mismos como hablantes competentes de una determinada lengua. Como ya se ha dicho, el L2MSS incluye el yo ideal de la L2, que corresponde a la disposición intrapersonal y emocional del estudiante hacia la lengua; el yo deber de la L2, que es la fuerza pragmática y externa que impulsa el aprendizaje (es decir, las demandas y expectativas de uno mismo, la escuela, los padres, los amigos, los compañeros); y la experiencia de aprendizaje de la L2 (EAL2), como se ha definido anteriormente (Dörnyei, 2019b: 20).

En el L2MSS, estos yo (s) son guías orientadas al futuro, mientras que la experiencia de aprendizaje de L2 está ligada al contexto y, por lo tanto, depende de los sentimientos y experiencias de los individuos en contacto con la lengua y sus usuarios. En estudios recientes sobre la motivación, la experiencia de aprendizaje de la L2 se ha señalado como un factor relevante, pero a menudo descuidado en la interpretación y discusión de los hallazgos sobre la motivación y el uso de la lengua (Cziszér, 2019; Dörnyei, 2019b). Una razón concebible para este descuido pueden ser las dificultades relacionadas con la operacionalización de la experiencia de aprendizaje, ya que es compleja, heterogénea y cambiante en el tiempo. De hecho, las experiencias son individuales y difíciles de generalizar o simplificar. Ushioda (2009, p. 216) señala que incluso cuando el contexto y las experiencias de aprendizaje se integran en una teoría de la motivación, a menudo se consideran variables independientes y ajenas a la agencia individual. Por lo tanto, Ushioda (2009) presenta otra forma de entender el contexto en relación con la motivación, sugiriendo que las creencias y percepciones de una persona con respecto al aprendizaje de idiomas son "dependientes del contexto de la persona" y no "independientes del contexto" (2009, p. 215). Así, la motivación evaluada por las autoguías orientadas al futuro puede cambiar en relación con las experiencias de una persona. La cuestión de los cambios en la motivación a lo largo del tiempo también es problematizada por Thorsen, Henry y Cliffordson (2017, p. 588), quienes argumentan que las discrepancias entre el yo actual y el yo futuro aún no han sido suficientemente operacionalizadas en el L2MSS. El yo actual se

define como la autopercepción presente de una persona (Thorsen et al., 2017). La motivación puede surgir en un intento de reconciliar posibles yoés orientados al futuro con el yo actual, según la teoría de la discrepancia del yo de Higgins (1987). Sin embargo, a pesar de la importancia del yo actual para el L2MSS, esta noción no ha sido suficientemente explicada, ni tampoco la discrepancia presente/futuro que crea, según Thorsen et al. (2017).

El L2MSS reconoce la complejidad de estudiar la motivación. En los últimos años, varios estudiosos han formulado la necesidad de dar cuenta de la naturaleza dinámica y compleja del aprendizaje como resultado de un comportamiento motivado (Dörnyei, MacIntyre & Henry, 2014; Henry, 2017). Con este fin, los investigadores en el campo de la teoría de sistemas dinámicos complejos (TSDC) han sugerido que una perspectiva no lineal, y una visión más amplia de los diferentes fenómenos subyacentes a los sistemas complejos lingüísticos pueden promover una comprensión más profunda de cómo funciona la motivación. Es así como, para abordarla y hacer justicia a su naturaleza cambiante, se reclaman más estudios cualitativos que permitan incluir aspectos aún no considerados. Uno de estos aspectos es la experiencia de aprendizaje de L2, que ha demostrado ser "no solo un fuerte predictor de varias medidas de criterio, sino a menudo el predictor más poderoso del comportamiento motivado"² (Dörnyei, 2019b, p. 19). Sin embargo, los estudios relativos a la experiencia de aprendizaje de L2 han sido criticados, porque pasan por alto los contextos de aprendizaje heterogéneos en los que los estudiantes de hoy en día aprenden idiomas, así como las experiencias de aprendizaje previas o las competencias lingüísticas adquiridas fuera de la escuela, a través de la familia o de intercambios lingüísticos que se producen de forma natural.

A pesar de las críticas, numerosos estudios han indicado que el aprendizaje de la L2 es crucial para comprender la motivación (Dörnyei, 2019b, p. 22). De hecho, fue el predictor más potente de altos niveles del yo ideal de L2 en inglés, entre muchas otras variables, en un estudio de You y Dörnyei (2016), donde superó a los otros dos constructos del L2MSS en términos de predictibilidad. Lamb (2012) descubrió que la experiencia de aprendizaje de la L2 explicaba la diferencia en la motivación y el dominio de la L2 en un entorno rural en comparación con un entorno urbano en un estudio de estudiantes chinos de inglés. Oyserman y James (2009) realizaron un estudio sobre la importancia de las circunstancias para la elaboración del yo. En resumen, una conclusión de estos estudios es la necesidad de seguir investigando sobre la experiencia de aprendizaje de L2 y su relación con las teorías psicológicas que subyacen al L2MSS.

² La traducción desde el inglés es nuestra.

2.2. Motivación para el desarrollo y mejoramiento de la escritura

Sabemos, por nuestra experiencia en la enseñanza del español, así como por la literatura especializada, que la escritura académica es bastante exigente para los estudiantes en general (Bazerman, 2016; Holm & Laursen, 2011; Källkvist & Hult, 2016; Miller, Mitchell, Thomas & Pessoa, 2014), y especialmente para los estudiantes que escriben en una lengua que no dominan completamente (Grosjean, 2010), como los escritores multilingües que desarrollan la competencia de escritura en varias lenguas (Hornberger, 1989, 2002, 2004). Escribir en español a nivel universitario en Suecia implica un desarrollo de la alfabetización multilingüe, ya que para matricularse en estudios universitarios de español se requiere un conocimiento previo de la escritura tanto en sueco como en inglés.

Como se ha señalado anteriormente, los grupos de estudiantes de español son heterogéneos, con diversos grados de preparación y experiencias previas. Según Ball y Ellis (2008), dichas experiencias pueden influir de distintas maneras en la motivación para escribir, reforzando o debilitando la confianza en uno mismo. Además, la motivación de los estudiantes para desarrollar la escritura responde a los contextos sociales de posibilidades para la alfabetización bilingüe (Gentil, 2011). Asimismo, el contexto de déficit representado por los documentos de política lingüística puede tener un efecto negativo en la autoconfianza de una persona en su propia capacidad de aprender. Según Strömberg Jämsvi (2019, p. 221), la autopercepción de los estudiantes multilingües se ve influida negativamente por la descripción del multilingüismo como un obstáculo, una debilidad, en términos de deficiencia, en los documentos de política lingüística suecos. Por lo tanto, la experiencia de aprendizaje de L2 y las percepciones de los estudiantes pueden, en este sentido, ser cruciales para entender su voluntad de mejorar su escritura. De aquí se desprende que al momento de diseñar políticas y propuestas didácticas el currículum vigenteno pueda ser soslayado.

En cuanto a la escritura en L2, varios estudios (Ghaith, 2019; Haagensen, 2007; Kormos, 2012) han encontrado que la motivación y las variables cognitivas explican gran parte de los distintos grados de mejora de la escritura en L2. Sin embargo, el motor de los hablantes de LH para escribir sigue siendo un vacío en la investigación. En un estudio reciente, Hanson Seibert (2019) investigó la motivación autorregulada de hablantes de español L2 y LH en su desarrollo de habilidades de escritura en español para identificar formas de mejorar el interés por aprender. El contexto de los participantes en el estudio de Hanson Seibert era similar al contexto de nuestros estudiantes, es decir, la enseñanza de la escritura académica estaba diseñada principalmente para estudiantes de L2. Así, la autora destaca que las habilidades de escritura y la motivación varían en función del contacto previo

de los estudiantes con la lengua española, ya sea como aprendices de LH o de L2. Los resultados de Hanson Seibert indican diferencias significativas entre los grupos en cuanto a motivación extrínseca y niveles de confianza. Según el autor, los aprendices de LH muestran mayor confianza y motivación extrínseca que los aprendices de L2 (Hanson Seibert, 2019, p. 205).

Por otra parte, la motivación en aprendices de LH ha sido estudiada por Torres, Estremera y Sherez (2019), pero en relación con los niveles de competencia. Torres et al. (2019) llevaron a cabo un estudio que mostró que la motivación medida según el L2MSS (el yo ideal de L2 y el yo deber de L2) parece explicar la variación en los niveles de competencia, junto con un conjunto de otras diferencias individuales, como la ansiedad y la disposición a comunicarse.

Por último, en el contexto universitario sueco, Donoso, Österberg y Sologuren (2021) han investigado la escritura en L2/LH en entornos académicos. Pero este estudio no profundiza en la motivación, aspecto que sí retoman mediante un estudio complejo que integró la realización de encuestas y captura de relatos autobiográficos por parte de estudiantes universitarios (Österberg, Donoso y Sologuren, 2022) y que el presente artículo profundiza. A pesar de estos hallazgos, el área de la motivación y de la escritura en LH ha sido de alguna manera descuidada, a pesar de que la motivación ha sido vista como uno de los factores individuales más importantes que determinan la calidad de las habilidades de escritura (Jang & Lee, 2018; Kormos, 2012).

3. Aspectos metodológicos: Los datos de las narraciones autobiográficas

El corpus de narraciones escritas incluye 21 textos con un total de 8.136 palabras. El número medio de palabras de los textos es de 387 (rango 83-1.227). Las narraciones fueron obtenidas mediante la aplicación de una encuesta que es parte de un estudio mayor (Österberg, Donoso & Sologuren, 2022). Somos conscientes de que el hecho de que los encuestados solo respondieran al cuestionario de una sola vez, sin tiempos para realizar descansos, podría afectar a los resultados, aumentando la importancia de factores incidentales como el cansancio o la pérdida de concentración. Por lo tanto, permitimos que los alumnos hicieran pausas mientras respondían al cuestionario y tuvieran la posibilidad de volver más tarde para terminarlo. Más importante que las tareas repetidas del diseño longitudinal del estudio mayor, ha sido nuestra intención evitar que los encuestados se conformaran o adaptaran intuitivamente las respuestas a la agenda de los investigadores. Por lo tanto, preferimos no repetir la tarea de investigación y considerar que un texto autobiográfico por persona era suficiente para el alcance del estudio.

Los encuestados optaron por escribir narraciones en sueco (13), español (7) y, en un caso, tanto en sueco como en español (1). Dos participantes (Hila y Horacio³) eligieron escribir, además de su aprendizaje sobre el español, también sobre su aprendizaje del sueco. Hila mencionó el español como importante para la adquisición del sueco. Si bien el estudio se realiza en el aula de español, el diseño investigativo permite que los participantes escojan la lengua de escritura de los recuentos autobiográficos, ya que el estudio está centrado en la experiencia de aprendizaje del español y no en la proficiencia en el manejo de la lengua, por lo tanto, al delinear la ruta metodológica hemos procurado ser fieles a una perspectiva multilingüe que les otorga agencia a los estudiantes/escritores (Zavala, 2019).

3.1. Categorías analíticas

A partir del análisis temático de Braun y Clarke (2006), hemos identificado los diferentes yoes y la experiencia de aprendizaje del español mediante un procedimiento deductivo en el que se identifican los diferentes constructos: el yo ideal de L2, el yo deber de L2 y la experiencia de aprendizaje de L2. En el análisis, estos constructos se etiquetan como el yo ideal español, el yo deber español y la experiencia de aprendizaje del español, ya que el término "L2" puede inducir a error al referirse a estudiantes de LH y L3. El yo actual también se ha etiquetado, ya que se ha señalado como importante para la operacionalización del L2MSS (Thorsen et al., 2017).

En cuanto al yo ideal español, el yo deber español y el yo actual, se anotó la ausencia, la presencia vaga o la presencia explícita y detallada de cada concepto en los textos. Cada vez que se expresaba un valor relacionado con las imágenes, emociones e ideas del informante sobre sí mismo como hablante de español, se etiquetaba el enunciado. Las descripciones claramente relacionadas con el futuro se etiquetaron como un yo ideal español. Si el yo se describe como un yo futuro en el pasado, se anotará como yo ideal español en el pasado. Si se refiere más bien a un estado presente, ya alcanzado, se considerará un yo actual.

Utilizamos la noción de sensibilidad a las condiciones iniciales, de acuerdo con la teoría de los sistemas dinámicos complejos (TSDC)) (Larsen-Freeman, 2014), en nuestro análisis temático de las narrativas. Para comprender cómo funciona la sensibilidad a las condiciones iniciales, hemos decidido marcar las situaciones iniciales que emergen en las narraciones. Estas condiciones pueden corresponder a acontecimientos, cambios o condiciones que el estudiante interpreta como cruciales

³ Para resguardar la confidencialidad de los participantes de la investigación, a todos los participantes se les ha identificado con un nombre de fantasía o seudónimo que encripta su identidad y no permite su reconocimiento.

para un cambio o avance hacia un mejor aprendizaje de la lengua. En el presente análisis, las condiciones iniciales pueden manifestarse con distintos grados de compromiso hacia lo expresado. Las hemos clasificado como neutras (CINEUTRAL), positivas (CI-POSITIVA) o negativas (CI-NEGATIVA).

Además de lo anterior, y como parte de la experiencia de aprendizaje del español, también hemos tenido en cuenta el uso de la lengua y el entorno de aprendizaje de nuestros estudiantes. Dado que el aprendizaje depende del contexto, ambos aspectos son importantes. Así, hemos considerado las experiencias dentro y fuera del aula. A continuación, explicamos cómo hemos identificado las categorías mencionadas en las narraciones.

El entorno de aprendizaje es el lugar donde se ha producido el aprendizaje. Esto considera el español que se adquiere en el contexto familiar y la alfabetización temprana en español que se adquiere en la escuela. También abarca las clases de instrucción en LH, mientras que L3 se refiere a la instrucción en una tercera lengua (la llamada instrucción en lenguas extranjeras).

El uso de la lengua se describe como parte de la vida familiar, del contacto con los amigos, o también el español utilizado para entretenimiento, como ver películas, leer, etc. o cuando el estudiante utiliza la lengua como medio para aprenderla. Se considera asimismo el uso del español en el lugar de trabajo, cuando se estudia y cuando se viaja. Por último, la lengua utilizada para escribir es otra categoría relevante. La experiencia de aprendizaje del español se compone de la condición inicial, el entorno de aprendizaje y el uso de la lengua.

3.2. Consideraciones éticas

El cuestionario iba precedido de una solicitud de consentimiento informado. Se indicó a los encuestados que no incluyeran datos personales ni nombres en las tareas escritas. Se omitió cualquier dato personal identificable en las narraciones. Los encuestados podían poner fin a su participación en el estudio en cualquier momento. En conjunto, el estudio sigue las recomendaciones del Consejo Sueco de Investigación sobre buenas prácticas de investigación (Vetenskapsrådet, 2017).

3.3. Validez y fiabilidad

Para validar internamente los resultados, las preguntas de opción múltiple se basaron en cuestionarios previamente utilizados y validados. Las respuestas se utilizaron para controlar y garantizar la validez de la codificación de las preguntas abiertas y las narraciones. Sin embargo, y aunque los análisis

cualitativos que se van a realizar en este estudio pueden mostrar tendencias al comparar los dos grupos, nuestro objetivo no es generalizar los resultados.

En el análisis de los datos se han tenido en cuenta aspectos de fiabilidad, implicando a todos los investigadores del equipo. Otro aspecto de fiabilidad está relacionado con la selección de los participantes, ya que los estudiantes más motivados pueden ser los que respondan a nuestra llamada. Somos conscientes de este riesgo. No obstante, consideramos que la fiabilidad de los datos no se ve seriamente afectada por el sesgo positivo, que es inevitable cuando el objetivo es investigar la motivación entre los estudiantes universitarios de español.

4. Resultados

En el siguiente apartado se presentan los resultados y hallazgos de la investigación. Los datos fueron organizados a partir de cada una de las preguntas de investigación y en coherencia con nuestro objetivo de investigación. Mientras que el primer apartado se centra en la experiencia de aprendizaje, el segundo se focaliza en los sentimientos y pensamientos de los participantes frente a esta experiencia de aprendizaje de la lengua.

4.1. La experiencia del aprendizaje del español

En relación con las condiciones iniciales de las narraciones y en respuesta a nuestra primera pregunta de investigación: *¿cómo se expresa la EAL2 en los relatos autobiográficos de los estudiantes?*, la mayoría de los alumnos que afirman haber tenido un contacto significativo con la lengua en el pasado (en forma de comentarios positivos de familiares y profesores o de experiencias desafiantes que les empujaron a mejorar) describen haber experimentado un "desencadenante" que les llevó a desarrollar un fuerte deseo de aprender español o de mejorar las destrezas lingüísticas existentes. Aunque no afirmamos que exista un efecto causal lineal, las experiencias positivas del pasado y los resultados positivos en el itinerario de aprendizaje parecen estar relacionados de algún modo. Un ejemplo claro de que el contacto lingüístico funciona como desencadenante puede verse en el Ejemplo 8, de *Thea*, hablante de español L3:

- (1) Después de graduarme, me trasladé a una ciudad española para trabajar (...) como *au pair* en una familia española (...). Durante ese tiempo, puse realmente a prueba mi español. Probablemente aprendí hasta 20 palabras al día (...). Conseguí muchos amigos *au pairs* de Alemania con los que decidí comunicarme exclusivamente en español, y también hice un curso extensivo de nivel B2 para *au pairs* en una escuela de allí. Cuando me fui, mi confianza en la comunicación oral era increíble (Thea).

Cinco participantes señalan el papel del profesor en el aprendizaje del español como lengua extranjera, una experiencia que ha sido catalogada como condición inicial, que el tipo de situación didáctica y clima de aula que genera el docente puede influir de múltiples maneras en el grado de acercamiento a una L2. Estos cinco participantes son hablantes de español de nivel L3. Todos ellos utilizan el español para aprender más sobre la lengua. *Tuva* ha tenido una condición inicial negativa al aprender español en el contexto escolar, la que utiliza más adelante para crear condiciones de aprendizaje positivas para adquirir el español dentro del programa de formación de profesores. De hecho, *Tuva* describe una serie de condiciones iniciales que le hicieron darse cuenta de las discrepancias entre sus habilidades lingüísticas actuales y lo que quería expresar, lo que la llevó a sentirse frustrada y a tomar medidas. Su estado final no es solo un yo ideal español, sino una forma más amplia de hablar sobre las ventajas de saber idiomas.

Tilde, *Tina* y *Tuva* se refieren a estados iniciales producidos en países hispanohablantes, tanto positivos (*Tilde* y *Tuva*) como negativos. *Tina* describe la frustración de no poder comunicarse con claridad en un restaurante en España, una experiencia a la que se da el papel de desencadenante en su narración. Interpretamos este hecho como la toma de conciencia por parte de *Tina* de la discrepancia entre lo que era y lo que quería ser como hablante de español. En este sentido, su condición inicial negativa funciona como desencadenante. El caso de *Tina* también es un buen ejemplo de cómo funciona la sensibilidad a la condición inicial.

- (2) El sueco es el idioma del cual me siento más segura, ya que lo he estudiado toda mi vida y siempre lo tengo en práctica en mi día a día. Siempre he tenido un interés por el inglés y eso me ha ayudado mucho en mis estudios. por eso estaba algo insegura de cómo sería aprender español. Sin embargo, después de cierto tiempo empecé a amar el español, hacer todo en español como escribir cuentos y diarios, practicar por mi cuenta y mejorar mi vocabulario, pese a mis experiencias negativas previas (*Tina*).

Henry, *Hugo* y *Holly* describen el hecho de tener hijos como un desencadenante para estudiar y mejorar su español. En el caso de *Henry*, se refiere a la discrepancia entre su yo actual y su yo ideal español cuando nació su hijo ("cuando me convertí en padre") y se dio cuenta de que su dominio del español era insuficiente para transmitir el idioma. De hecho, este momento de "darse cuenta" puede interpretarse como una condición inicial negativa, instanciada en el pasado, que finalmente desencadena un cambio que él ha extendido al presente. En el caso de *Hugo* y *Holly*, en cambio, su deseo de mejorar su español para ayudar a sus hijos puede interpretarse tanto como una condición inicial como parte de un yo deber español. La diferencia entre estos tres hablantes de LH puede estar relacionada con el punto temporal desde el que consideran su necesidad de mejorar.

- (3) Pero el español no siempre ha sido tan apasionante y la elección de convertirme en profesor de español es bastante reciente. En los años posteriores a mi mudanza, noté cómo mi español se iba desvaneciendo poco a poco. Sólo cuando me convertí en padre me di cuenta de lo mucho que había perdido. Así que decidí ser profesor de español, en parte para mejorar mi lengua materna, pero también para poder enseñar mejor español a mis hijos (Henry).

En cuanto a la categoría de entorno lingüístico, *Hilma*, hablante de LH, ilustra cómo el entorno lingüístico se relaciona con la experiencia del español (véase el ejemplo (4)). En su caso, se refiere al hecho de que sus padres carecían de formación académica. De niña, no entendía cómo podían interactuar sus competencias lingüísticas en español, sueco e inglés. Se sentía frustrada por su falta de competencia lingüística, que interpretamos como una falta de conocimientos metalingüísticos. En general, percibe el entorno lingüístico en el que creció como negativo. Parece que superó esta dificultad de adulta cuando decidió estudiar español. Al mismo tiempo, sus evaluaciones del pasado muestran cómo su deseo de mejorar ha sido sensible a lo que interpretamos como sus condiciones iniciales. De las narraciones de los participantes se deduce un impacto negativo del entorno cuando expresan sentimientos de aislamiento en la escuela o en la sociedad debido a las lenguas que hablan. Esto está en consonancia con observaciones anteriores realizadas por Ball y Ellis (2008) cuando explican cómo un estatus negativo de una lengua en la sociedad puede afectar negativamente a la autopercepción de una persona multilingüe. Esto se observa, por ejemplo, cuando Henry, hablante de LH, dice que "el español no siempre ha sido tan apasionante." (véase el ejemplo (3)) o cuando Hilma describe las dificultades que ha experimentado en relación con el español. Así pues, el entorno lingüístico parece formar parte de la experiencia de aprendizaje de la L2, como una condición con la que los hablantes relacionan su trayectoria de aprendizaje.

- (4) Pero hoy tengo claro que también tuve dificultades, porque ninguno de mis padres hispanohablantes tuvo una educación académica. No entendían cómo eso podía ayudarme con los idiomas o mis estudios. Luego, cuando el inglés entró en escena, no fue ni más fácil ni más difícil, pero no tuve mucho tiempo para practicar los idiomas. Y todos los idiomas significaban cosas diferentes: El español era mi lengua secreta que nadie entendía (Hilma).

En cuanto al uso de las lenguas, esta categoría aparece en algunas de las narraciones. Seis participantes explican que usaban y usan el español en el contexto familiar, excepto *Hugo*. *Hugo* no tiene amigos hispanohablantes en su entorno personal en la actualidad. Conseguir utilizar la lengua parece estar relacionado con la valoración que los participantes hacen de su proceso de aprendizaje y parece nutrir el yo.

En resumen, la experiencia de aprendizaje de la L2 parece estar estrechamente relacionada con las tres categorías analizadas: las condiciones iniciales, el entorno de aprendizaje y el uso de la lengua. Los resultados indican que la experiencia de aprendizaje de una L2 puede entenderse como relacionada con el uso de la lengua y las experiencias en el contexto inmediato fuera del aula.

4.2. Sentimientos y pensamientos de los participantes sobre la escritura en relación con la experiencia de aprendizaje del español

En relación con nuestra segunda pregunta de investigación: *¿cómo se relacionan los sentimientos y pensamientos de los estudiantes hacia la escritura con su EAL2?* Todos los participantes afirmaron que, para ellos, desarrollar la escritura en español era importante por razones profesionales y personales.

- (5) Escucho mucha música con letras en español y leo algo de ficción en español, preferentemente de autores mexicanos. Sigo temas de sociedad relacionados principalmente con México, pero también con otros países latinoamericanos, y me interesan la historia, la cultura y el idioma. Tengo algunos amigos con los que hablo español, pero por el momento casi sólo a través de canales digitales. Siento una añoranza constante por Latinoamérica y me gustaría tener más amigos en Suecia con los que hablar español [...] El idioma es algo que me fascina y me apasiona, y por eso ahora he elegido formarme como profesora. Quiero transmitir esa pasión a los demás (Tilde).

Dos participantes se desvían del patrón principal, ambos estudiantes de LH. *Hugo*, que no utiliza el español en su vida cotidiana adulta, se matriculó en cursos universitarios de español para desarrollar su escritura, competencia que no desarrolló en el contexto familiar.

- (6) Decidí estudiar español en XX en la Universidad de XXX para aprender a escribir, algo que no aprendí en casa (Hugo).

El nacimiento de su hijo (al igual que Henry y Holly) y su deseo de transmitir la lengua y la cultura parecen haber guiado sus decisiones, y pueden interpretarse como condiciones iniciales de su acción. *Hulda* muestra el patrón opuesto. Expresa cierto grado de ansiedad al hablar y escribir en español. El español se ha utilizado en el contexto familiar, y en la escuela aprobó todos los cursos sin tener que estudiar gramática. Su motivación para escribir en español es principalmente profesional más que personal:

- (7) Mi primera lengua, que aprendí a través de uno de mis padres, aunque no crecí en ese país sino en Suecia, por lo que aprendí español y sueco al mismo tiempo. He utilizado el español para comunicarme con mi familia. Luego tuve el idioma en casa durante un breve periodo hasta que

cumplí los 7. Después lo tuve como idioma C en la escuela. Aprobé todos los cursos en el instituto sin practicar la gramática. Luego, con los años, sólo he visitado mi país de origen una vez al año y he llamado/enviado mensajes de texto a mi familia (Hulda).

Hilda describe un creciente interés por escribir en español que comenzó mientras escribía su tesis de licenciatura. En este caso, la tesis puede ser una posible condición inicial.

- (8) Por lo tanto, tampoco puedo decir que desarrollara mucho mi español durante ese periodo. Sin embargo, creo que desarrollé la confianza de poder desenvolverme sin problemas en una comunidad hispanohablante. Mientras escribía mi tesis de licenciatura en español, aprendí muchísimo y lo disfruté. (Hilda).

Hillary muestra un patrón similar. Experimentó un estado inicial negativo cuando se dio cuenta de la discrepancia entre sus destrezas orales y escritas en español, y entre sus destrezas escritas en inglés y sueco. Esta discrepancia percibida sirve como condición inicial negativa, que motiva su interés por aprender.

- (9) Me mudé a Suecia cuando tenía tres años. En casa siempre hablábamos español. En el colegio y con los amigos hablaba sueco. Hasta que me gradué, estudié y escribí en sueco o en inglés. Esto significaba que mi nivel de escritura en español era más bajo que en inglés, pero hablaba español con fluidez. Después de graduarme viajé al extranjero y pasé un año en Inglaterra y otro en Francia. Después me instalé en España. Trabajé y viví en España durante once años. Después de once años allí, mi español escrito era mucho mejor porque lo necesitaba. (Hillary).

En resumen, las razones del deseo de mejorar las competencias escritas son heterogéneas. En algunos casos, la propia escritura funciona como desencadenante. El reto de escribir textos complejos, como una tesis, parece constituir una condición inicial favorable para algunos estudiantes.

5. Discusión

Para los hablantes de L3, el profesor aparece a menudo como una condición inicial referida de forma positiva, al haber confirmado las habilidades y el éxito del aprendizaje. Curiosamente, esta condición inicial está ausente entre los hablantes de LH, quienes tienden a referirse a la familia como condición inicial positiva y a las razones pragmáticas para estudiar español. Esta ausencia del profesor puede deberse a que la asignatura de lengua materna en el sistema educativo sueco tendría un papel secundario y un impacto menor en la formación lingüística de hablantes de herencia. En este sentido, se requiere realizar un análisis en profundidad de la situación actual de dicha asignatura (curso "lengua materna" en el sistema escolar sueco), para de esta forma orientar con evidencia empírica

nuevas propuestas didácticas para este espacio pedagógico y curricular destinado a los usuarios de lengua de herencia en Suecia.

Una observación similar hacen Leeman y Serafini (2020), quienes señalan que en Estados Unidos se espera que los hablantes de LH dominen completamente su LH y se considera que toman el camino más fácil si eligen estudiar español en grupos mixtos. En cambio, si se les da la oportunidad de trabajar con tareas significativas y desafiantes, estos estudiantes pueden desarrollarse de manera óptima.

Dado que la escritura no se aprende o más bien no se adquiere del todo en el contexto familiar, sino que se desarrolla fundamentalmente en entornos de instrucción, es necesario estudiar más a fondo la confirmación y el estímulo que se da en la instrucción formal, sobre todo si se tiene en cuenta que los estudiantes de LH y L3 de este estudio describen sus experiencias escolares de forma diferente. Resulta interesante que algunos participantes describan el desarrollo de la escritura como algo gratificante. Una implicación pedagógica es que los profesores deben crear tareas desafiantes para generar sentimientos positivos de éxito, no solo para los hablantes de L3 sino también para los de LH.

6. Conclusiones

Los resultados implican que es posible entender la EAL2 como algo que incluye el contexto inmediato fuera del aula, y no solo las experiencias escolares. De hecho, este parece ser el caso de la experiencia de aprendizaje de español de los hablantes de LH especialmente. Por lo tanto, los rasgos característicos de la EAL2 deben ser investigados más a fondo en futuros estudios, no solo la EAL2, sino también la noción de sensibilidad a las condiciones iniciales.

El análisis temático de las narraciones autobiográficas reveló el yo ideal, el yo debery el yo actual de los hablantes de español. La mayoría de los participantes describieron cómo, en un momento determinado de sus trayectorias de aprendizaje, las condiciones iniciales parecían desencadenar su conciencia de una discrepancia entre quiénes eran y quiénes deseaban ser. Como era de esperar, las experiencias de aprendizaje del español se describieron como estrechamente relacionadas con los contextos formales e informales en los que los estudiantes aprendían y utilizaban el español. Así, la idea de que la experiencia de aprendizaje de una L2 está relacionada con el uso de la lengua como tal, también encuentra apoyo. Los participantes describen cómo utilizan la lengua, por ejemplo, en el contexto familiar o cuando estudian. Estas nociones de condición inicial, entorno de aprendizaje y uso de la lengua contribuyeron a la comprensión de la experiencia de aprendizaje del español. Se

representó claramente una perspectiva temporal y se confirmaron las trayectorias de reducción de discrepancias.

El contacto con la comunidad lingüística, ya sea a través de la familia o cuando se viaja, estimula las futuras autoguías de forma positiva y requiere más investigación. Para los hablantes de L3, un profesor de idiomas contribuyó decididamente a sus esfuerzos por mejorar su español, no solo en un estado desencadenante, sino también con el paso del tiempo. En cuanto a nuestra segunda pregunta de investigación, los datos indican que la escritura se percibe como un reto y que es una competencia que se adquiere en la escuela. Todos los alumnos valoraron muy positivamente sus intenciones de desarrollar la capacidad de escribir. Algunos participantes describieron cómo los retos de escritura encontrados en el entorno educativo, como la redacción de textos académicos, contribuían a su yo actual de forma positiva.

Los resultados indican que la experiencia de aprendizaje de una L2 puede estudiarse en función de las nociones de condiciones iniciales, entorno de aprendizaje y uso de la lengua. Los resultados implican que es posible entender la experiencia de aprendizaje de L2 incluyendo el contexto inmediato fuera del aula, y no solo las experiencias escolares. De hecho, este parece ser el caso de la experiencia de aprendizaje del español de los hablantes de LH especialmente. Por lo tanto, los rasgos característicos de la experiencia de aprendizaje de L2 deben seguir investigándose en futuros estudios. No solo hay que prestar más atención a la experiencia de aprendizaje de L2, sino también a la noción de sensibilidad a las condiciones iniciales, incluyendo cómo estas desencadenan y alimentan el yo ideal de L2 y el yo deber. Las discrepancias que los participantes perciben entre las condiciones iniciales y el yo actual parecen hacerles conscientes de su necesidad de aprender. El modo en que estas discrepancias se perciben y operacionalizan en las autopercepciones de los estudiantes de L3 y LH es otro proyecto para futuros estudios.

Agradecimientos: Este trabajo recibió financiamiento parcial del Proyecto FONDECYT de iniciación N°11220619 (ANID-Chile). Agradecemos también al Departamento de Estudios Románicos y Clásicos de la Universidad de Estocolmo (SU), al Instituto de Literatura de la Universidad de Los Andes, Chile; y al Departamento de Lenguas de la Universidad de Linneo (LNU), Suecia, por todo el apoyo brindado para la realización de esta contribución en el ámbito de la escritura en contextos multilingües.

Referencias

- Al-Hoorie, A. (2018). The L2 motivational self-system: a meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8, 721–754.
- Ball, A., & Ellis, H. (2008). Identity and the Writing of Culturally and Linguistically Diverse Students, in Charles Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. Lawrence Erlbaum Associates, 499–513.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? In C.A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. 2nd ed., 11–23.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape, *System*, 55, 47–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Csizér, K. (2019). The L2 Motivational Self System. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 71–88). Palgrave.
- De Bot, K. (2008). Introduction: second language development as a dynamic process. *Modern Language Journal*, 92, 166–178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00712.x>
- Donoso, A., Österberg, R., & Sologuren, E. (2021). Escritura académica en bilingües de sueco y español como lengua de herencia. In N. Ávila Reyes (Ed.). *Multilingual contributions to writing research: Towards an equal academic exchange*. The WAC Clearinghouse and ALES. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.06>
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100, 19–47.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. (2019a). From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning*, 39–62.
- Dörnyei, Z. (2019b). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P.D., & Henry, A. (2014). *Motivational dynamics in language learning*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold Publishers.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20(1), 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006>.
- Ghaith, G. (2019). The interplay of selected demotivation determinants and achievement in EFL critical reading and writing. *Tesl-Ej*, 22(4), 1–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204580>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. Massachusetts & London.
- Haagensen, B. (2007). Dialogpedagogik och motivation. In *fallstudie i svenska på universitetsnivå*, *Acta Wasaensia*, Språkvetenskap, 174 (32). Vasa universitet.

- Hanson Seibert, A. (2019). The Motivation of Heritage Learners vs. Foreign Language Learners in a University-level Spanish Composition Course. In N. Yiitolu & M. Reichelt (Eds), *Writing Beyond English*. Multilingual Matters, 197–215. <https://doi.org/10.21832/9781788923132>
- Henry, A. (2012). *L3 motivation* [PhD thesis, Göteborgs universitet].
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal* 101(3), 548–565. <https://doi.org/10.1111/modl.12412>.
- Henry, A., & Thorsen, C. (2018). The ideal multilingual self: validity, influences on motivation, and role in a multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 349–364. <https://doi.org/10.37514/INTB.2021.1404.2.0610.1080/14790718.2017.1411916>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340. <https://psycnet.apa.org/buy/1987-34444-001>
- Holm, L., & Laursen, H. (2011). Migrants and Literacy Crises. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(2), 3–16. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2011100711507>
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271–296. <https://doi.org/10.3102/00346543059003271>
- Hornberger, N. (2002). Biliteracy and Schooling for Multilingual Populations. *International Journal of the Sociology of Language*, 155–156, 137–142. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.020>
- Hornberger, N. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155–171 <https://doi.org/10.1080/13670050408667806>
- Jang, Y., & Lee, J. (2018). The effects of ideal and ought-to L2 selves on Korean EFL learners' writing strategy use and writing quality. *Read Writ*, 32, 1129–1148. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9903-0>
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003>
- Källkvist, M., & Hult, F. (2016). Discursive mechanisms and human agency in language policy formation: negotiating bilingualism and parallel language use at a Swedish university *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956044>
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997–1023. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, 141–165. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- Larsen-Freeman, D. (2014). Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. In Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre & A. Henry (Eds). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters, 11–19. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-004>
- Leeman, J., & Serafini, T. J. (2020). It's Not Fair': Discourses of Deficit, Equity, and Effort in Mixed Heritage and Second Language Spanish Classes. *Journal of Language Identity & Education*, 20(6), 425–439. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1777866>
- Lorenz, E. (1963). Deterministic non-periodic flow. *Journal of Atmospheric Sciences*, 20(2), 130–141. [https://doi.org/10.1175/1520-0469\(1963\)020<0130:DNF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1175/1520-0469(1963)020<0130:DNF>2.0.CO;2)
- MacIntyre, P. D., Baker, S., & Sparling, H. (2017). Heritage passions, heritage convictions and the rooted L2 self: Music and Gaelic language learning in Cape Breton, Nova Scotia. *Modern Language Journal*, 101(3), 501–516. <https://doi.org/10.1111/modl.12417>
- Markus, H.R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

- Miller, R.T., Mitchell, T. D., & Pessoa, S. (2014). Valued voices: Students' use of Engagement in argumentative history writing. *Linguistics and Education*, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.002>
- Österberg, R., Donoso, A., & Sologuren, E. (2022). Back to the Initial Condition: Experiences that Trigger the Need to Develop Language Skills Among University Spanish Students. *HumaNetten*, 48, 225–261.
- Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process. In K.D. Markman, W.M.P. Klein, & J.A. Suhr (Eds.). *Handbook of Imagination and Mental Simulation*. Psychology Press, 373–394.
- Strömberg Jämsvi, S. (2019). Unpacking dominant discourses in higher education language policy. A critical study of language policy in Swedish higher education [PhD thesis, University of Gothenburg].
- Thorsen, C., Henry, A., & Cliffordson, C. (2017). The case of a missing person? The current L2 self and the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(5), 584–600. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1388356>
- Torres, J., Estremera, R. & Sherez, M. (2019). The contribution of psychosocial and biographical variables to heritage language learners' linguistic knowledge of Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 695–719. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000184>
- Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C., & Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina De Comunicación Social*, 79, 53–75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters, 215–228.
- Vetenskapsrådet (2017). *Good research practice*. Swedish Research Council <https://www.vr.se/english/analysis/reports/our-reports/2017-08-31-good-research-practice.html>.
- Wilby, J. (2020). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research*, 1–24. doi:10.1177/1362168820917323
- You, C.J., & Dörnyei, Z. (2016). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics*, 37, 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>