

**To cite this article:**

Rodríguez-Lifante, A., Andria, M. (2020). Mi futuro, mi pasión favorita o un camino a la cultura antigua... El significado de las motivaciones en aprendientes de griego moderno como segunda lengua. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 71-86. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.47>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.47>

e- ISSN: 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

Mi futuro, mi pasión favorita o un camino a la cultura antigua...

El significado de las motivaciones en aprendientes de **griego moderno** como segunda lengua



ALBERTO RODRÍGUEZ-LIFANTE

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

alberto.rodriguez@ua.es



MARIA ANDRIA

NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS

mandria@phil.uoa.gr

El estudio de la motivación como variable individual en el aprendizaje de lenguas ha generado en las últimas décadas un cuerpo de contribuciones amplio en relación con el éxito en el rendimiento de sus aprendientes y con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones en este sentido se han desarrollado principalmente desde el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje y enseñanza del inglés. En el marco del proyecto LETEGR2, el presente estudio exploratorio, de corte cualitativo, persigue analizar los significados que aprendientes de griego moderno como segunda lengua (n=102) asocian con el griego y de qué modo las relaciones de estos significados interactúan con las motivaciones hacia el aprendizaje de la lengua. El procesamiento y categorización de las respuestas por validación interjueces y su análisis temático destacan cuatro aspectos principales asociados con la lengua como (a) instrumento, (b) actitud, (c) vínculo personal y (d) cultura. Los resultados preliminares ponen de manifiesto actitudes positivas y muy positivas hacia la lengua griega, así como relevancia de su aprendizaje con otros aspectos extralingüísticos, como los vínculos intergeneracionales y el papel del legado histórico y cultural de esta lengua.

PALABRAS CLAVE:

Lengua adicional; inmersión; griego como segunda lengua; motivación; LETEGR2

The study of motivation as an individual variable in language learning has produced an extensive body of contributions in the recent decades in relation to the success in language learners' performance and to teaching and learning processes. However, the majority of studies have focused on the acquisition and teaching of English in different contexts. In the framework of the LETEGR2 project, the present exploratory and qualitative study seeks to analyze the meanings that learners of Modern Greek as a second language (n=102) associate with Greek and how the relationships of these meanings interact with motivations towards learning this language. The processing and categorization of the participants' responses by inter judge validation and their thematic analysis highlight four main aspects associated with language as (a) instrument, (b) attitude, (c) personal bond and (d) culture. The preliminary results reveal, firstly, positive and very positive attitudes towards the Greek language; secondly, the relationship between learning Greek and other extralinguistic aspects, such as intergenerational links and the role of the historical and cultural legacy of this language.

KEYWORDS:

Additional language; immersion; Greek as a second language; second language acquisition; motivation; LETEGR2.

1. Introducción

Este mundo actual, caracterizado por la globalización, el cambio y la emergencia, se enfrenta, cada vez más a acontecimientos inciertos (Hodgson, 2019). Este nuevo escenario de incertidumbre no debe obviarse desde el ámbito de segundas lenguas ni desde el de las variables individuales en los aprendientes de lenguas. Sin embargo, uno de los desafíos más relevantes a los que se enfrenta la investigación en este ámbito disciplinar se encuentra en las necesidades que nuestra sociedad tiene de aprender lenguas y los significados que asocia con esos procesos y las lenguas (Olga-Baldwin et al., 2019). Por una parte, conviene seguir preguntándose sobre la relevancia de aprender lenguas en general o determinadas lenguas dependiendo del contexto; por otra, es necesario analizar las decisiones que conducen a aprender una lengua determinada y la relación de las motivaciones presentes en diferentes momentos del aprendizaje de cada lengua.

Sobre este punto de partida en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas se enmarca el presente estudio exploratorio, de corte cualitativo, en el que se persigue comprender las motivaciones subyacentes al aprendizaje de griego moderno como segunda lengua (L2, en adelante) a través de los significados que un grupo de aprendientes conectan con la lengua griega. Esta investigación preliminar forma parte de un proyecto más amplio (*LEarning, TEaching and Learning to Teach in GRreek as an L2: Evidence from different learning contexts, LETEGR2*), a partir del cual, en futuros trabajos, se incorporará el análisis de los datos cuantitativos procedentes de una escala de motivación y de otros factores sociolingüísticos y pragmáticos.

A continuación, se presentan sucintamente los fundamentos teóricos más recientes sobre motivación en segundas lenguas (Sección 2), posteriormente se describe el diseño metodológico (Sección 3), se explican los resultados e interpretación de los datos (Sección 4) y, en último lugar, se abordan las conclusiones y las implicaciones que tanto en el aprendizaje y enseñanza como en la investigación se derivan de este estudio exploratorio (Sección 5).

2. Fundamentos teóricos sobre la investigación de la motivación en segundas lenguas

Resulta difícil—y casi un desafío en los estudios actuales sobre motivación en segundas lenguas—contribuir a este tema sin caer en reproducciones innecesarias, en revisiones teóricas no sistemáticas e, incluso, en obviedades para quienes han realizado investigaciones previas, pero también para aquellas personas que, por primera vez, se acercan con intención de explorarlo. Son probablemente estas últimas quienes, debido a la ingente bibliografía sobre el tema, consideran que tienen poco o nada que aportar y, por tanto, no merece el esfuerzo prestarle atención. En estas líneas, se presenta, en primer lugar, un recorrido breve por la

evolución del estudio de la motivación en segundas lenguas desde la conceptualización como variable afectiva hasta la consideración de su naturaleza compleja (2.1.) para destacar, en segundo lugar, la relevancia que este trabajo posee para la comprensión de la motivación en el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas diferentes al inglés (2.2.). En último lugar, se esbozan las reflexiones teóricas y metodológicas (2.3.) que, a la luz de la situación actual del ámbito de segundas lenguas y de las ciencias en su conjunto, pueden ser el punto de partida para avanzar en la comprensión del papel de la motivación en este y otros ámbitos disciplinares.

2.1 Motivación en segundas lenguas: de la variable afectiva a la complejidad del sistema motivacional

El interés por conocer los motivos de los seres humanos ha estado presente tanto desde las primeras reflexiones filosóficas en la tradición oriental y occidental como en el origen de disciplinas como la antropología, la psicología o la sociología. En algunos estudios pioneros de los ochenta, se intentó proponer una definición consensuada de motivación a partir de un listado (Kleinginna y Kleinginna, 1981). La necesidad de llegar a este consenso en psicología ha generado numerosos debates, si se tiene en cuenta que desde los años cincuenta no han dejado de observarse problemas a la hora de definir la motivación. Esta dificultad, aún visible en algunos trabajos actuales sobre este tema, es descrita por Littman (1958) cuando afirma que “es evidente que no hay todavía un acuerdo sustancial sobre lo que es la motivación. Creo que hay algo erróneo cuando algo como esto se mantiene durante tanto tiempo, como es el caso” (p.115).

Asimismo, a pesar de que en Lingüística Aplicada a la enseñanza de segundas lenguas esta misma observación no pasó desapercibida al conectar la motivación y las actitudes (Ellis, 1985), el interés por estas variables sigue aumentando, a partir del conocimiento procedente de otras disciplinas, sobre todo desde la psicología. Después de estas décadas y a la luz de los acontecimientos históricos en los estudios de motivación, se hace inevitable la necesidad de promover un pensamiento transdisciplinar en segundas lenguas para evitar simplificar y reducir los hallazgos en el aprendizaje de lenguas (Perrin y Kramsch, 2018).

En este sentido, el conjunto de teorías sobre la motivación en segundas lenguas surge en el contexto canadiense, gracias al estudio seminal de Robert C. Gardner y sus colaboradores a finales de los años cincuenta (Gardner y Lambert, 1959). Sus contribuciones, cuyos interrogantes estaban relacionados con la situación de las lenguas en el contexto particular de Canadá, tenían como marco epistemológico y metodológico la psicología social. Desde entonces, 60 años después de la publicación de ese trabajo, el estudio de la motivación ha logrado ocupar un espacio relevante en segundas lenguas, caracterizado por un marcado carácter interdisciplinar. En este sentido, la investigación de la motivación en la actualidad no puede entenderse sin la influencia que determinados

conceptos, de naturaleza filosófica y psicológica, tuvieron en el campo de la educación y, posteriormente, en el de enseñanza de idiomas. Asimismo, el progreso paralelo que experimentó la ciencia cognitiva en su conjunto a lo largo de la segunda mitad del siglo XX fue decisivo en la comprensión que sobre la motivación en segundas lenguas se tiene en la actualidad (Al-Hoorie y MacIntyre, 2019; Lamb et al., 2019).

A pesar de que se han reconocido diferentes etapas en los estudios sobre motivación, aceptadas en la bibliografía especializada—y a pesar de que esta división resulta útil para enfrentarse al vasto número de investigaciones sobre el tema en diferentes contextos y en diversas lenguas—una revisión profunda y una lectura detenida de trabajos publicados en diferentes continentes ponen de manifiesto la coexistencia de estudios en los que convergen modos de conceptualizar la motivación pertenecientes a periodos cronológicamente diferentes (Dörnyei y Ushioda, 2011; Rodríguez-Lifante, 2018):

- **El socio-psicológico (o socioeducativo)** (1959-1990), en el que la motivación es el resultado de combinar el esfuerzo, el deseo de aprender la lengua y las actitudes positivas hacia el aprendizaje de esa lengua. La conjunción de estos elementos, según el psicólogo canadiense, permite un “organismo motivado”. (Gardner, 1985, p. 10-11)
- **El cognitivo-situacional** (principios de los 90), a partir del trabajo de Crookes y Schmidt, supone una reorientación teórica y metodológica en los estudios de motivación, al referirse a ella en términos de elección, compromiso y persistencia, y relacionado con el interés, las expectativas y los resultados (Crookes y Schmidt, 1989, p. 245). Esta revisión del concepto estrecha la conexión con las actitudes y con los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, al mismo tiempo que aboga por una comprensión amplia tanto en contextos formales e informales como entre miembros de diversos grupos.
- **El orientado hacia el proceso** (a finales de los 90), que resalta la conexión con un contexto en el que, como parte de experiencias comunes, la motivación debería verse “más como un flujo motivacional que como uno estable” (Ushioda, 1996, p. 240-1). Directamente ligada con la teoría dinámica de la motivación en L2, ya se manifiesta la necesidad de una investigación, cualitativa en naturaleza, que explore el desarrollo de la experiencia motivacional a lo largo del tiempo y su relación con otros factores contextuales, todos ellos interrelacionados con la motivación (Ushioda, 1996).
- **El sociodinámico** (con desarrollo de la etapa anterior y con nuevas epistemologías emergentes), que, al considerar el la lengua y el lenguaje como sistemas

complejos, plantea también la posibilidad de concebir y pensar sistémicamente los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, como parte de una comunidad (Cameron y Larsen-Freeman, 2007, p. 2).

En ese sentido, el valor que el contexto, el tiempo y las relaciones poseen en la comprensión de los procesos motivacionales en segundas lenguas es clave. Esa visión relacional de la motivación de la persona en contexto tiene lugar entre las personas, con sus identidades sociales y todo el trasfondo cultural que tiene lugar en esa actividad (Ushioda, 2009, p. 215). La apreciación de que una relación entre causa y efecto no podría explicar adecuadamente la complejidad de la motivación obligó a repensar los planteamientos teóricos y metodológicos (Dörnyei, 2009, p. 196-197).

Tras dibujar sucintamente este panorama, cabe preguntarse si el momento actual de los estudios sobre motivación se sitúan en el último periodo o, si, por el contrario, tiene lugar una simultaneidad de estudios de motivación en diferentes contextos geográficos, de enseñanza y aprendizaje, unida, a su vez, a una diversidad en la conceptualización de la motivación, como pone de manifiesto el estudio de la evolución de las contribuciones realizadas desde 2004 a 2015 (Boo et al., 2015). Una lectura de la radiografía obtenida de estos datos puede plantear una coherencia interna entre el modo en que se conceptualiza la motivación y el contexto en el que se desarrollan los estudios; coherencia que adquiere otro sentido si se piensa desde las aplicaciones locales a las implicaciones globales o, en otras palabras, si las necesidades del contexto inmediato son las que adaptan los resultados de los planteamientos globales *sobre y en inglés*. Todo ello requiere una reflexión profunda sobre lo que se desconoce a partir de los acontecimientos actuales.

2.2 La responsabilidad de investigar la motivación en el aprendizaje de otras lenguas diferentes al inglés (LOTEs)

El número especial publicado en *The Modern Language Journal*, titulado *Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World* (Ushioda y Dörnyei, 2017) aborda un debate sobre el que la motivación en segundas lenguas no se había detenido hasta el momento: ¿de qué modo los aportes teóricos en este campo hasta el momento podían comprender y explicar las motivaciones de aprender otras lenguas diferentes al inglés (LOTEs) si la gran parte de las investigaciones se había llevado a cabo *sobre el inglés o en inglés*? No parece casualidad que este número fuera coordinado por Ushioda y Dörnyei, quienes han contribuido en las últimas décadas a generar un debate sobre los estudios de motivación desde una perspectiva más cualitativa y cuantitativa respectivamente. Tampoco parece ser una coincidencia que comience a cuestionarse la necesidad de encontrar un equilibrio en la atención a los estudios realizados sobre las lenguas en un mundo globalizado, sino también la de adquirir una conciencia sobre

el tipo de resultados obtenidos, a veces generalizados al resto de poblaciones, a partir de muestras que representan solo un 12% de la población mundial (WEIRD)² y situaciones privilegiadas (Andria, 2020; Andria, 2014; Andria y Serrano, 2017; Henrich et al., 2010; Rodríguez-Lifante, 2019).

La lectura de las aportaciones que conforman este número especial ofrece una visión esperanzadora que, desde entonces, ha contribuido a su vez a la evolución de las investigaciones desde una mirada interdisciplinar en encuentros científicos internacionales³. En la búsqueda de perspectivas sociológicas y psicológicas más amplias en torno a la motivación, este número espacial reflexiona a partir de las siguientes dos preguntas (Ushioda y Dörnyei, 2017, p.1)⁴:

- **¿Hasta qué punto las perspectivas teóricas son adecuadas para dar cuenta de la motivación por aprender otras lenguas diferentes al inglés?**
- **¿Qué impacto tiene el inglés global en la motivación para aprender otras segundas lenguas o lenguas extranjeras en un mundo ya globalizado, multicultural y multilingüe?**

Aún es pronto para observar un cuerpo de investigaciones suficientes para responder de manera transversal a estas preguntas. Sin embargo, entre las aportaciones y reflexiones recogidas en este número especial, el trabajo de Dörnyei y Al-Hoorie (2017) se desarrolla a partir de la idea de que algunas conceptualizaciones de la L2 pueden no dar cuenta de aspectos sutiles, que son, a su vez, relevantes para entender la motivación en esas lenguas. Se abordan cinco aspectos, de los cuales cabe destacar la diferente naturaleza de los objetivos de aprender inglés frente a otras lenguas, por un lado, y el papel distintivo de los motivos inconscientes en el estudio del inglés o de otras lenguas diferentes. Por su parte, la investigación centrada en las actitudes hacia el inglés y otras lenguas en adolescentes (Busse, 2017) pone de manifiesto la presencia de actitudes positivas hacia el inglés por su estatus de lengua global, pero también negativas por evitar que se estudien otras lenguas, ya que las consideran de menor valor. Estos resultados, donde el macrocontexto de los factores poseen relevancia, no impiden preguntarse si en el caso de adultos podrían emerger actitudes contrapuestas dependiendo del contexto geográfico, situación personal y social y las experiencias asociadas a las lenguas ya aprendidas. No menos importante es el comentario, realizado por Duff (2017), en el que ofrece una reflexión coherente de los trabajos sobre motivación.

En el contexto griego, algunos estudios se han ocupado del inglés tanto desde la perspectiva del aprendizaje como de la enseñanza (e.g., Gheralis-Roussos, 2003; Kostoulas, 2015, 2018), del aprendizaje del español en adolescentes y adultos (Rodríguez-Lifante, 2011, 2015), pero sobre el griego moderno apenas se pueden rastrear algunos trabajos recientes en este contexto. Por su parte, Sykara (2017), al constatar que hasta ese momento no se había prestado la

suficiente atención a la motivación en el contexto griego, llevó a cabo un estudio cuantitativo con 280 estudiantes para investigar la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje de griego moderno como L2. A partir del marco teórico del “Sistema Motivacional del Yo en Segundas Lenguas” (Dörnyei, 2005) interpreta los datos y concluye que, de todos los factores presentes, la actitud hacia el aprendizaje de la lengua y la comunidad de la L2 es el motivo más relevante para ese grupo de aprendientes de griego. En el resultado sobre la actitud hacia la comunidad de la L2 (el griego) pudo influir el hecho de que los datos fueron recabados en Grecia con aprendientes que residían en el contexto de la lengua meta. En otro estudio más reciente, Andria (2020), ha investigado las reflexiones de alumnos multilingües en torno al aprendizaje de griego como lengua extranjera en Cataluña. A través de un análisis cualitativo de veinte entrevistas a alumnos de diferentes niveles y con el catalán como lengua materna, la investigadora exploró los motivos para aprender griego moderno, en comparación con otros idiomas extranjeros (sobre todo inglés), así como con las actitudes hacia estos idiomas extranjeros. Los resultados preliminares de este estudio señalan que las razones de los participantes para aprender griego como lengua extranjera contrastan con las que describen para aprender inglés. La decisión de estudiar inglés parece estar marcada por ideologías específicas y una presión social. Estudiar esta lengua está conectado con una mejora profesional y con la adquisición de un estatus, con mejores oportunidades y con poder. Por el contrario, los participantes reflejaron una fuerte motivación intrínseca hacia el aprendizaje de griego. Su elección parece ser autodeterminada e interiorizada. Además, las motivaciones descritas por los participantes sobre el aprendizaje de esta lengua estaban conectadas con su experiencia como hablantes de una lengua minorizada (catalán), lo cual les hizo mostrarse más sensibles hacia otras lenguas minoritarias.

Las reflexiones que surgen a partir de los acercamientos teóricos y empíricos señalan no solo la necesidad de comprender otros contextos, otras poblaciones, otras lenguas y, en definitiva, otras realidades, sino también la de mirar con responsabilidad hacia contextos inexplorados con todo lo que ello implica desde el punto de vista metodológico y ético (Horn, 2013; Kubanyiova, 2008; Kubanyiova y Crookes, 2016; Ortega, 2005).

2.3 ¿Nuevas teorías sobre la motivación o nuevas formas de entender la motivación? Hacia un sistema complejo de sistemas

Entre las contribuciones a nivel global en torno a la motivación en los últimos años (Boo et al., 2015), el inglés ha seguido ocupando en gran medida las páginas que se han escrito, seguido del español, del francés, del alemán y del portugués (Rodríguez-Lifante, 2015). La tendencia de un aumento en el interés por estudiar este tema ha ido ligada en parte al incremento de la demanda por aprender esa lengua. En otras palabras, resulta más interesante—y probablemente

rentable—averiguar cuáles son las motivaciones para aprender una lengua hablada y usada por un número elevado de personas que otras con menos hablantes. Para entender el deseo de aprender unas lenguas y no otras responde a veces a decisiones ligadas a cuestiones personales y a un marco temporal y geográfico. Cabe de nuevo preguntarse si los estudios sobre motivación vienen motivados por el impacto que sus resultados pueden tener en trabajos con una línea ya desarrollada y, a su vez, por una mayor facilidad de replicabilidad en ese ámbito disciplinar u otros. Si, ciertamente, esa ha sido la tendencia que han seguido los estudios de motivación, es posible que, como en otras situaciones, los estudios sobre motivación en segundas lenguas se hayan visto también bajo el “efecto San Mateo” (Bunge, 2001; Merton, 1968)⁵.

En los últimos años, como se ha mencionado anteriormente, frente a lo que puede parecer, el interés por estudiar la motivación no ha dejado de crecer. Una de las razones puede deberse a que esta variable es, entre las afectivas, la más gratificante para quienes investigan (Muñoz, 2014). En este sentido, se observa que numerosos trabajos empíricos realizados en los últimos años relacionan la motivación con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje o exploran la desmotivación, como otro “lado” de la motivación (Dörnyei y Ushioda, 2011; Falout y Falout, 2005; Sakai y Kikuchi, 2009) o, lo que ha recibido el nombre de “lado más oscuro de la motivación” (Rastegar et al., 2012). El concepto de desmotivación ya definido en segundas lenguas a propósito de los estudios sobre motivación (Dörnyei, 2001, p. 143) está ligado a procesos más externos en los que la interacción con otros elementos emergentes del aprendizaje y de la enseñanza no cobran tanta relevancia como parte de un sistema mayor. En ese sentido, el estudio de la desmotivación no debe desligarse del de la motivación por las implicaciones metodológicas que ello puede suponer y por las consecuencias éticas sobre los participantes (Lamb, 2018). Algunos autores en trabajos sobre motivación en lenguas ya recogen el concepto de “resiliencia motivadora” para describir las situaciones en las que está presente la capacidad de recuperarse de estados fluctuantes entre la motivación y la desmotivación (Rodríguez-Lifante, 2015)⁶.

“Resulta más interesante—y probablemente rentable—averiguar cuáles son las motivaciones para aprender una lengua hablada y usada por un número elevado de personas que otras, con menos hablantes.”

Aunque sea ambicioso y anticipado referirse a lo que en otros ámbitos disciplinares lleva reflexionándose desde hace décadas (una teoría del todo o una teoría final), cada vez más se plantea, no solo por especialistas en un tema concreto, sino también por profesionales que piensan transdisciplinariamente los presupuestos de su disciplina (Capra y Luisi, 2014), la conveniencia de que la investigación de la motivación en segundas lenguas obtenga algunas respuestas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas en su conjunto y de cada lengua en particular con el objetivo de integrar la motivación—y no de aislarla—, de relacionarla—y no de diseccionarla—, de resignificarla—y no de generalizarla— en el complejo escenario social, cultural, histórico y lingüístico de cada persona. El *comportamiento* de los fenómenos, en su sentido más amplio, que son observados por la física pueden compartir algunas características con los que desde las ciencias humanas y sociales observamos para intentar entender, pero probablemente deba reconocerse, a su vez, que, frente a los fenómenos naturales que estudia la física, entre otras, los nuestros, como la motivación, están integrados en un sistema complejo de sistemas, todos ellos relacionales en diferentes niveles (Hodgson, 2019).

3. Metodología

3.1 Contexto

Esta investigación se ha llevado a cabo en la Escuela de Griego Moderno de la Universidad de Atenas (Didaskaleio Neas Ellinikis Glossas / Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας), en Grecia. Este centro ofrece cursos de griego moderno como L2 de diferentes niveles entre las siguientes modalidades presenciales: cursos intensivos, cursos cuatrimestrales, cursos anuales, cursos cuatrimestrales para estudiantes del programa europeo Erasmus y cursos de preparación de exámenes. En el caso de presente estudio, los participantes se encontraban realizando los cursos intensivos de verano. Esta modalidad de curso tiene una duración de 5 semanas y 20 horas semanales (100 horas en total). Los cursos intensivos son de dos tipos: el curso intensivo de la escuela (INTENSIVO I) y el curso intensivo sobre estudios de griego moderno (INTENSIVO II). El primero consiste en un curso más general y el segundo tiene normalmente una orientación más académica con alumnado procedente de grado o de postgrado, así como profesorado de departamentos relacionados con los Estudios (neo)griegos y de Filología clásica. El INTENSIVO II ofrece a sus alumnos la posibilidad de solicitar una beca para realizar el curso. Las horas lectivas de los dos cursos son las mismas, con la única diferencia de que el segundo ofrece, junto con las horas de instrucción lingüística, otras actividades complementarias socioculturales relacionadas con la lengua y la cultura griegas (conferencias, visitas a museos, lugares de interés arqueológico, entre otras). Antes del comienzo del curso los alumnos realizan una prueba de nivel diseñada y administrada por el centro.

3.2 Participantes

Los participantes del estudio son alumnos de griego como L2 que han asistido a uno de los dos cursos intensivos de verano realizados en Atenas (n= 102) (74=alumnas y 28=alumnos). La edad media del alumnado varía desde los 17 hasta los 74 años (edad media: 28.5, desviación típica 12.08) con una diversidad de procedencias (Véase ANEXO B) y de niveles, desde el A2 hasta el nivel C2 según el *Marco Común de Referencia para las lenguas (MCERL)* (Council of Europe, 2001). A continuación, se representa la distribución de los participantes por nivel (**Cuadro 1**):

Nivel	Número de participantes (n)
A2	16
B1	30
B2	20
C1	23
C2	13
Total	102

Cuadro 1. Distribución de participantes por nivel

3.3 Instrumento

La recogida de datos fue llevada a cabo a través de un cuestionario que se administró presencialmente durante la primera semana del curso. El cuestionario contenía información sociolingüística de los aprendientes, los años de estudio y de contacto con la lengua meta, las estancias anteriores en Grecia y aspectos relacionados con su motivación para aprenderla. En este artículo, el análisis se centra en el último apartado. Más concretamente, se ofrece un análisis preliminar de las respuestas al enunciado abierto “Para mí el griego moderno es...” donde se les pide a los participantes, antes de responder a la escala de motivación, que completen la frase con lo que es para ellos el griego moderno. La disposición de este enunciado no es casual, ya que, posteriormente, se administró una escala con ítems sobre dimensiones relacionadas con la motivación (Véase **Anexo A**). Se prepararon dos versiones del cuestionario, una en griego y otra en inglés, cuya elección dependía de cada participante. Durante toda la investigación, además del formulario de consentimiento informado previo a la administración del cuestionario, se siguieron los principios éticos de investigación.

3.4 Procedimiento, análisis e interpretación de los datos

Los datos de los cuestionarios administrados en papel se clasificaron y se organizaron en una plantilla de Microsoft Excel. Durante este proceso, se transcribieron, se hizo una traducción literal de las respuestas de los participantes

al inglés y se anonimizaron las identidades (#ID) a través de un número codificado. Los datos se transcribieron en inglés con la finalidad de que el banco de datos pudiera ser utilizado por el equipo investigador de LETEGR2. Asimismo, se codificó la información sobre la lengua empleada por los participantes, a pesar de que no ha sido una variable considerada en este trabajo. Las respuestas que se analizan en este caso corresponden al enunciado abierto “Para mí el griego moderno es...”, como se ha mencionado anteriormente.

El análisis temático y categorización de estos datos se ha llevado a cabo en diferentes fases, en las que han participado dos investigadores (los dos coautores del estudio), con el objetivo de detectar las relaciones existentes en cada respuesta y entre las múltiples respuestas. A pesar de que la adopción de una metodología cualitativa no responde en este caso a la elaboración de una teoría fundamentada en entrevistas, se sigue un proceso desde una categorización abierta y axial a una selectiva (Hernández Carrera, 2014). En la primera fase, los dos investigadores leyeron detenidamente los datos de forma independiente y dieron a cada respuesta un máximo de dos (2) palabras clave que resumían los temas presentes en cada enunciado. Una vez terminada esta fase, los investigadores intercambiaron su primer análisis sobre aspectos de contenido e interpretación iniciales, y procedieron, también de manera independiente, a la segunda fase: tras leer las palabras clave, crearon distintas etiquetas que pudieran registrar el conjunto de respuestas de la manera más concreta posible. Asimismo, dieron una definición para cada etiqueta, con una descripción y ejemplos claros con el objetivo de realizar la categorización con las etiquetas consensuadas. Posteriormente, a través del programa de análisis cualitativo Nvivo 12 Plus se etiquetaron las respuestas según el sistema de categorías previamente consensuado, con unas medidas de acuerdo Kappa positivas de las categorías (bueno y muy bueno, entre 0.60 y 0.93) y Kappa ponderada general de 0.70, para el posterior análisis de los resultados⁸. Cabe señalar un consenso moderado entre los investigadores solo entre dos subcategorías relacionadas con los rasgos de la lengua, como ponen de manifiesto los resultados, debido a la dificultad de distinguir sus contenidos⁹.

4. Resultados e interpretación

El siguiente enunciado incompleto (“Para mí el griego moderno es...”) encabeza el último bloque sobre motivación del instrumento administrado (véase **Anexo A**, apartado D). Antes de conocer cuantitativamente qué motivos orientan a los participantes a aprender griego moderno, cuyos resultados permitirán conocer, en investigaciones futuras, las motivaciones concretas en un momento determinado de su trayectoria de aprendizaje, resulta relevante saber qué significados están presentes en el aprendizaje de esta lengua.

El análisis temático de las respuestas ofrece un primer acercamiento a la comprensión de los significados que

asocian los participantes con el griego moderno. Esta conexión debe entenderse en términos más amplios, por ello no se pregunta por “aprender griego moderno”, a pesar de que los participantes están recibiendo instrucción formal de esa lengua en el momento en que responden al cuestionario. Los datos obtenidos pueden organizarse en los siguientes cuatro grupos temáticos interrelacionados: esta lengua es un *instrumento*, una *actitud*, un *vínculo* y una *cultura* (**Figura 1**):

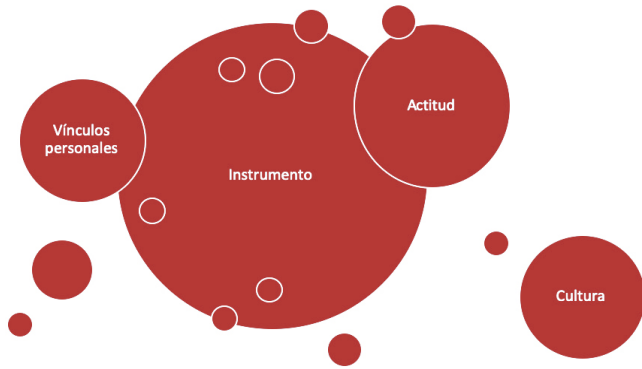


Figura 1. Relaciones entre los componentes agrupados de las respuestas de los participantes

El hecho de que se utilice en el enunciado incompleto la palabra *griego* (Greek) puede condicionar que las respuestas giren en torno al elemento lingüístico, pero no impide la conexión con otros aspectos de la lengua que pueden ser relevantes para cada participante. De hecho, un análisis del árbol de palabras mediante el programa de análisis cualitativo (**Figura 2**) muestra que *language* es el término que registra más apariciones, tanto en primer como segundo lugar—lo que es lógico por otro lado—en relación con otros aspectos:

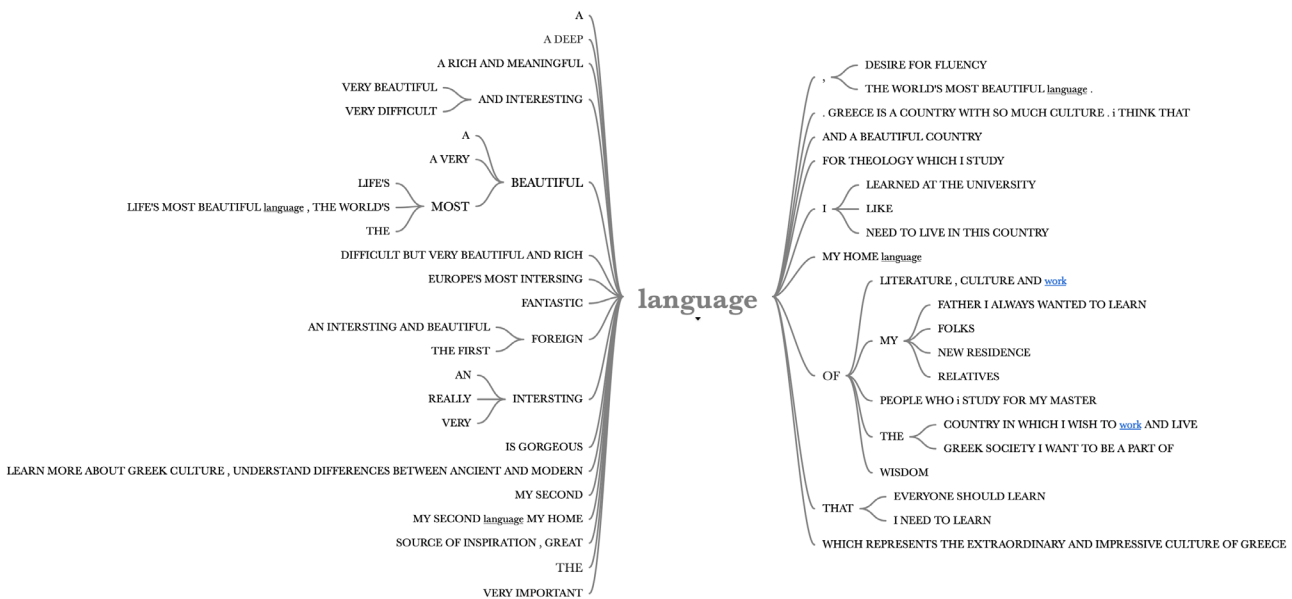


Figura 2. Árbol de palabras en contexto asociadas con lenguaje (language). Fuente: Análisis en Nvivo 12 Plus

Un instrumento¹⁰

El griego es para los participantes del presente estudio un instrumento de comunicación en su profesión, en su vida académica y en su vida diaria en el país. Aparece como un medio para progresar laboralmente (“Una necesidad para mi profesión”/ *A must for my profession*; “mi futuro trabajo”/ *My future job*), para desarrollar sus estudios (“Muy importante para Teología, que es lo que estudio”/ *Very important for Theology which I study*; “Importante estudiar en Atenas”/ *Important to study in Athens*) o para integrarse en la sociedad griega (“La lengua de mi nueva residencia”/ *Language of my new residence*; “Muy importante porque vivirá en Grecia”/ *Very important because I will live in Greece*; “Importante hablar y entenderlo porque quiero vivir aquí e integrarme con los estudios”/ *Important to speak and understand because I want to live here and integrate with the study*). Estos datos no coinciden con los resultados obtenidos en la investigación de Andria (2020), donde los participantes muestran exclusivamente una motivación intrínseca y rechazan la idea de obligatoriedad del aprendizaje de griego. Estas diferencias pueden interpretarse a luz del contexto diferente donde tiene lugar el aprendizaje: En este caso, los estudiantes aprenden griego como segunda lengua mientras residen en Grecia o realizan estudios relacionados con el griego y su cultura; hecho que justifica el valor instrumental que ven en el aprendizaje de la lengua. Por el contrario, los participantes en el estudio de Andria (2020) aprenden griego en un contexto de lengua extranjera, lo cual explica la percepción del aprendizaje de esta lengua como una opción libre, un pasatiempo con el que disfrutaban y no motivado por una presión social o de cualquier otro tipo de necesidad externa.

La lengua es un puente y no está aislada de otros significados que, de manera particular, convierten este instrumento

en un estímulo personal y cultural: “Importante para el crecimiento académico y personal”/ *Important for academic and personal growth* o “una lengua de literatura, cultura y trabajo”/ *a language of literature, culture and work*. Los significados múltiples, asociados al aprendizaje y uso del griego moderno se entrelazan con otros motivos que pueden no aparecer, pero ser también relevantes. En este sentido, el griego moderno, como otras lenguas, es considerada un instrumento de comunicación que contribuye a la mejora laboral, académica y a la integración en un contexto como el de los participantes. Sin embargo, los significados que emergen no pueden entenderse sin el siguiente de los aspectos encontrados: las actitudes hacia la lengua.

Una actitud

Al referirse al griego moderno, algunas de las respuestas de los participantes coinciden con alguna de las cuatro categorías temáticas de este estudio. En el caso de la categoría actitud sorprendentemente no se encuentra una referencia directa a dicha palabra. De igual modo, las lenguas, caracterizadas como “interesantes”/ *interesting*, “bonitas”/ *beautiful* o “importantes”/ *important*, son consideradas así porque quienes las usan o están en contacto con ellas muestra disposiciones concretas hacia estas. Las relaciones que entablan con las lenguas y las experiencias, entre otros factores, determinan el modo de entenderlas. La complejidad de reunir bajo la etiqueta de actitud respuestas tan dispares como el interés positivo hacia la lengua, creencias hacia rasgos lingüísticos y no lingüísticos, así como otras valoraciones dificulta profundizar en este estadio de la investigación en las implicaciones que esta categoría posee para las motivaciones. Sin embargo, son una fuente de reflexión sobre las relaciones que entablan con otros aspectos de la lengua. Si es cierto que las actitudes, reflejadas en forma de creencia, disposición o rasgos positivos, intervienen en los procesos hacia el aprendizaje de una lengua a lo largo de la vida, estas deben identificarse, como en este análisis, a través de sus diferentes intensidades:

- **Interés positivo hacia el griego.** Si se observan las respuestas de los participantes (**Figura 2**, árbol de nodos) los enunciados registran con frecuencia términos positivos hacia la lengua, la cultura, el país y la relación con los vínculos personales (“Interesante”/ *Interesting*; “Una lengua bonita”/ *A beautiful language*; “Fácil”/ *Easy*). Se combina el interés personal con el instrumental, por motivos académicos y profesionales, en algunas respuestas. La complejidad de las relaciones en las respuestas permite ofrecer una primera interpretación a estos resultados, que deberá ser discutido, a la luz de los datos cuantitativos, en futuras investigaciones. En esta línea, los resultados cuantitativos del trabajo de Sykará (2017) señalan el papel relevante de las actitudes del grupo de aprendientes hacia la comunidad de la L2 en su motivación para aprender la lengua, lo cual coincide con la asociación importante de las actitudes, en general, de estos participantes con el griego moderno.

- **Caracterización positiva específica hacia el griego.** Además de las actitudes positivas hacia la lengua reflejadas a través de términos más generales (“interesante, importante o bonito”, por mencionar algunos), entre las respuestas se reconocen algunos rasgos positivos más concretos unidos a la dificultad de la lengua (“lengua muy difícil e interesante”/ *Very difficult and interesting language*; “lengua muy difícil pero muy bella y rica”/ *Difficult but very beautiful and rich language*). Se trata de una categoría poco definida porque se encuentran entre rasgos positivos y con una carga emocional hacia el griego, combinados, a su vez, con otros aspectos como la cultura o el país.

- **Carga emocional hacia el griego.** Si se observa una tendencia generalizada entre las respuestas analizadas es la de respuestas positivas hacia la lengua y su aprendizaje, lo cual es coherente con el hecho de que los participantes están aprendiendo la lengua. Sin embargo, es destacable el hecho de que la carga emocional es elevada si se contrasta con respuestas donde predomina el interés (“interesante”) o la utilidad (“importante”). Asimismo, se parte del hecho de que los intensificadores acompañan a la adjetivación más general para diferenciarla (*very beautiful and interesting language*; *Really important*) de respuestas más estereotipadas. Sin embargo, sorprenden enunciados como los siguientes: “fuente de inspiración, gran lengua”/ *source of inspiration, great language*; “Es una lengua maravillosa, deseo de fluidez”/ *Is gorgeous language, desire for fluency*; “La lengua más bella”/ *The most beautiful language*; “Mi pasión favorita”/ *My favourite passion*). Estos resultados confirman los de investigaciones previas (Andria, 2020) sobre la profunda carga afectiva y la relevancia que conceden al griego.

Como se avanzaba en la introducción de este trabajo, la relevancia de estas respuestas reside en el hecho de tener un contenido relacional no solo con la experiencia de quien responde sino también con el resto de informaciones del cuestionario que preceden al bloque de motivación (Véase **Anexo A**). En este sentido, estas respuestas cobran mayor o menor relevancia si se contrastan con la trayectoria de aprendizaje de lenguas, el perfil profesional o el grado de las motivaciones de cada participante. Sin embargo, el hecho de analizarlas aquí en la línea de otras respuestas puede avanzar algunos interrogantes sobre la conexión entre algunas lenguas y sus aprendientes, así como las implicaciones de esa relación (más de lengua personal adoptiva que extranjera o segunda) a largo plazo en un contexto sociolingüístico como el actual (Benítez Tamará, 2020; Maalouf, 2008).

Un vínculo

Además de un medio de comunicación y una actitud hacia la lengua, el griego moderno muestra ser una lengua vinculada a las relaciones familiares o sentimentales. Algunas lenguas

podrían tener significados que condujeran a sus aprendientes a integrarse en una comunidad global de hablantes, como el inglés o el español, por ejemplo; otras lenguas, por su expansión geográfica podrían invitar a sus aprendientes a formar parte de un grupo de hablantes con quienes se comparten actividades profesionales o académicas, como las mencionadas anteriormente, así como el portugués, el alemán, el francés o incluso el japonés, el coreano o el hindi. En el caso del griego moderno, los vínculos son familiares y sentimentales. Se trata de una lengua de herencia (“la lengua de mis padres”/ *the language of my folks*; “la lengua de mis familiares”/ *the language of my relatives*) y de la pareja sentimental o sus familiares (“una razón de peso para hablar con la familia de mi novio”/ *A big reason in order to speak with my boyfriend’s family*; “Acercarme más a mi familia e importante para mí”/ *Bringing me closer to family and important to me*; “Un nuevo capítulo de mi vida-matrimonio”/ *New chapter of my life-Wedding*).

Una cultura

El último de los aspectos con los que están conectadas las respuestas es el de la cultura. La lengua como medio para acceder a la cultura griega contemporánea y clásica. Asimismo, aparece referenciado el país, Grecia, como contexto lingüístico y cultural:

- **Cultura.** El elemento cultural en sus múltiples manifestaciones (literatura, historia o música, entre otras) es recurrente para referirse a la influencia que ha ejercido —y sigue ejerciendo— en Occidente. Aunque en ocasiones se hace alusión a un único aspecto de la cultura (“Historia”/ *History*), la tendencia es encontrar la conexión entre la lengua y la cultura (“Civilización, cultura, literatura, música”/ *Civilization, culture, literature, music*; “Una lengua, literatura, cultura y trabajo”/ *A language, literature, culture and work*), con una carga emocional relevante (“Una lengua profunda que representa la extraordinaria e impresionante cultura de Grecia”/ *A deep language which represents the extraordinary and impressive culture of Greece*) y el continuum entre pasado y presente cultural a través de la lengua (“Un gran oportunidad para aprender más sobre la cultura, entender la diferencia entre la lengua antigua y moderna”/ *A great opportunity to learn more about culture, understand difference between ancient and modern language*).
- **Interés por el país.** Grecia, como espacio geográfico y paisaje lingüístico, cultural y social, aparece mencionado con rasgos positivos similares a los de la lengua (“Buen país”/ *Good country*; “País muy bueno y precioso”/ *Very good and lovely country*). El hecho de que el griego sea una lengua que se asocia con el país y lo que ofrece (“Playa”/ *Beach*) es un atractivo que puede invitar a conocer más sobre su lengua y su cultura.

- **Vínculo o conexión con el mundo clásico.** A pesar de que se identifica un tipo de vínculos personales con familiares y relaciones sentimentales (c), un tipo de vínculo en el que no intervienen personas directamente es la conexión con la herencia clásica de Grecia a Europa y, en general, al mundo occidental. En ese sentido, la idea de poder acceder al conocimiento de una “cultura de culturas”, si se piensa que a través de las ideas vehiculadas en griego se transmitieron los saberes del mundo oriental explorado. Por tanto, no es extraño que la lengua moderna pueda convertirse en un túnel del tiempo hacia el mundo clásico en sus diferentes manifestaciones (“Un camino a la cultura antigua”/ *A pathway to ancient culture*; “Un gran oportunidad para aprender más sobre la cultura”, “entender la diferencia entre la lengua antigua y moderna”/ *A great opportunity to learn more about culture, understand difference between ancient and modern language*; “Directamente conectado con las raíces de la civilización de la Europa moderna”/ *Directly connected to the roots of modern European civilization*). Si es cierto que este aspecto está presente entre las asociaciones significativas con el griego moderno, cabe plantearse también si este motivo, el prestigio de una lengua por su legado histórico, es suficientemente relevante para motivar su aprendizaje. Esta cuestión, a priori observable en este estudio solo en relación con la enseñanza del griego como L2, podría generar un debate fructífero sobre la viabilidad y los beneficios de integrar la enseñanza de griego moderno con la del griego clásico en los niveles de educación obligatoria y postobligatoria de los sistemas educativos (Rodríguez-Lifante, 2020).

5. Conclusiones

El análisis de los datos de este estudio exploratorio muestra una imagen compleja de los significados que los participantes asocian con el griego moderno. La estrecha relación entre los cuatro aspectos identificados (instrumento, actitud, vínculos y cultura) esboza una radiografía de los numerosos motivos y de sus significados para el aprendizaje de esta lengua. No obstante, el presente trabajo presenta algunas limitaciones visibles, como, por ejemplo, la atención a los datos cualitativos sin la consideración de los cuantitativos. Aunque, por un lado, se guarda coherencia con los objetivos de esta investigación, lo cual permite empezar a comprender la motivación de quienes aprenden griego, por otro, se reduce la visibilidad de un fenómeno tan complejo, como se ha planteado en la fundamentación teórica. Con todo, tres son las consideraciones más relevantes que se derivan de este trabajo.

En primer lugar, conocer los significados que una lengua posee para quien la aprende en un momento determinado de su vida y, en su conjunto, para quienes la aprenden en diferentes contextos y momentos históricos conduce a formularse una de las grandes preguntas a las que se enfrenta

“La estrecha relación entre los cuatro aspectos identificados (instrumento, actitud, vínculos y cultura) esboza una radiografía de los numerosos motivos y de sus significados para el aprendizaje de esta lengua.”

en la actualidad la disciplina: ¿Qué valor tiene aprender una lengua y qué significado tiene hacerlo en un aula de idiomas? En ese sentido, cabe preguntarse las implicaciones que este doble interrogante tiene para la enseñanza de idiomas y, en el trabajo que nos ocupa, para el de griego moderno.

En segundo lugar, si el aprendizaje de una lengua es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y, como señalan algunas de las respuestas obtenidas, a través del que se establece un vínculo estrecho y personal con sus aprendientes, es necesario entender las particularidades de los procesos de aprendizaje de una lengua a través de la persona en su contexto experiencial (Miccoli, 2013). En este sentido, la cultura de aprendizaje de esa lengua enmarcada en una cultura más amplia de aprendizaje en la que se enseña (un determinado sistema educativo, por ejemplo) debe ser considerada en la investigación de estos contextos.

En tercer lugar, la aparición de determinadas asociaciones con el griego como L2 ofrece una mirada alternativa a la comprensión de los procesos implícitos que hay en la disposición para aprender una lengua y a la persistencia en el contacto con esa lengua, incluso cuando no se recibe instrucción formal o no se ha logrado una meta profesional o académica. Estos datos son relevantes por sus implicaciones para la enseñanza de lenguas en enseñanzas regladas y no regladas, en inmersión o no (por ejemplo, si estos significados emergen más con unas lenguas que con otras en diferentes contextos, o si en estas asociaciones se observan relaciones más o menos estrechas entre aprendientes y determinadas lenguas). Asimismo, todo ello plantea reflexiones sobre las decisiones adoptadas en las políticas lingüísticas a nivel familiar, local y global. ■

Notas

- 1 Para profundizar en el surgimiento y evolución de los diferentes períodos se recomienda la consulta de los trabajos referenciados, donde puede recuperarse una nómina detallada de otras contribuciones tanto en inglés como en español, francés, alemán y portugués.
- 2 Sigla en inglés para referirse a sociedades occidentales, formadas, industrializadas, ricas y democráticas (*Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic societies*).
- 3 En el ámbito de segundas lenguas, destaca el de psicología del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas (*Psychology of Language Learning, PLL*), o la creación de una asociación en torno a estos temas (*International Association of Psychology of Language Learning, IAPLL*).
- 4 Traducción de las preguntas realizada por los autores del presente artículo.
- 5 Si bien fue un concepto acuñado por el sociólogo de la ciencia Robert K. Merton para señalar que un autor con experiencia puede ver más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia. En función del ámbito en el que se aplique, se podrá referir a valores materiales o inmateriales, como, por ejemplo, estudios en torno a una lengua o un tema concreto, como la motivación. Para profundizar en el origen y evolución de este concepto, se recomienda la consulta del trabajo de Jiménez Rodríguez (2009).
- 6 Cabe mencionar también la atención dedicada al concepto de amotivación sobre todo en el ámbito de las ciencias del deporte y en el de la educación. En la enseñanza de lenguas en general y sobre todo en inglés, algunos trabajos han abordado este concepto. En este sentido, aunque no es el cometido de este trabajo, amotivación y absentismo escolar o absentismo crónico, entre otros términos empleados en los estudios relacionados, conviene no confundirlos.
- 7 Los participantes (n=39 correspondientes al INTENSIVO I y n=63 al INTENSIVO II) se presentan conjuntamente en el análisis de este estudio exploratorio. No obstante, en futuras investigaciones con los datos cuantitativos, se considerarán de manera separada para identificar si existen diferencias relevantes.
- 8 Para interpretar la estimación del grado de acuerdo se sigue a Landis y Koch (1977).
- 9 Este resultado hizo pensar a los investigadores que la descripción debería redefinirse en estudios posteriores y someter estas dos subcategorías a la validación de otros juicios externos que permitieran determinar la relevancia o no de esta distinción.
- 10 Los títulos de los apartados aparecen en singular para guardar la coherencia con el comienzo del enunciado

“*For me Modern Greek is...*” Sin embargo, como se explica en cada uno de ellos, deben entenderse en un sentido plural con sus numerosos matices.

- 11 Estas respuestas corresponden a estudiantes que aprenden griego como lengua de herencia; lo que justifica que el país de origen elegido sea Grecia. Además, uno de los participantes registra dos países de origen: Grecia y España.

Agradecimientos

Este estudio ha recibido el apoyo del proyecto de investigación LETEGR2, financiado por el General Secretariat for Research and Technology (GSRT) y la Hellenic Foundation for Research and Innovation (HFRI) (código de referencia: 1656). Se agradece especialmente la colaboración en todo el proceso de recogida y generación de datos del proyecto LETEGR2 a la Escuela de Griego Moderno (Didaskaleio Neas Ellinikis Glossas, Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας) de la Universidad de Atenas, a los ayudantes de investigación Athanasia Gkouma, Panagiotis Panagopoulos y Alexandros Stefanos Baida, así como al profesorado y a todo el alumnado por su participación y tiempo. Asimismo, a quienes mediante revisión anónima han evaluado y han propuesto valiosas sugerencias para la mejora del presente trabajo.

Bibliografía

- Al-Hoorie, A. H., y Macintyre, P. D. (2019). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Multilingual Matters.
- Andria, M. (2014). *Crosslinguistic influence in the acquisition of Greek as a foreign language by Spanish/Catalan L1 learners: The role of proficiency and stays abroad*. (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
<http://hdl.handle.net/10803/285452>
- Andria, M. (2020, marzo). Multilingual learners' perceptions on learning Greek as a foreign language. Comunicación presentada en el Georgetown University RoundTable (GURT), 13-15 marzo 2020, Washington, D.C., EEUU.
- Andria, M., y Serrano, R. (2017). Developing new 'thinking-for-speaking' patterns in Greek as a foreign language: the role of proficiency and stays abroad. *The Language Learning Journal*, 45(1), 66-80.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2013.804584>
- Boo, Z., Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.

<https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>

- Benítez Tamará, R (2020). *Lenguas extranjeras y lenguas adoptivas en el proceso de construcción de la identidad lingüística: un estudio exploratorio mediante genogramas* (Trabajo final de Máster). Universidad de Alicante.

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/102328>

- Bunge, M. (2002). «El efecto San Mateo», *Polis* [En línea], 2, 2012.

<http://journals.openedition.org/polis/8033>

- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101, 566-582.

<https://doi.org/10.1111/modl.12415>

- Cameron, L., y Larsen-Freeman, D. (2007). Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(2), 226-239.

<https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00148.x>

- Capra F., y Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life. A Unifying Vision*. Cambridge University Press.

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- Crookes, G., y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>

- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.

- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z., y Al-Hoorie, A.H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468.

<https://doi.org/10.1111/modl.12408>

- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (Eds.) (2011). *Teaching and researching motivation*. Addison Wesley Longman.

- Duff, P.A. (2017). Commentary: Motivation for learning languages other than English in an English-Dominant world. *The Modern Language Journal*, 101(3), 597-607.

<https://doi.org/10.1111/modl.12416>

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54565269/FULL_TEXT.PDF
- Falout, J., & Falout, M. (2005). The other side of motivation: Learner demotivation. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, & M. Swanson (Eds.), *JALT 2004 conference proceedings* (pp. 280-289). JALT. <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2004/E81.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gheralis-Roussos, E. (2003). *The motivation of English language teachers in Greek secondary schools* (Tesis doctoral inédita, University of Nottingham). http://eprints.nottingham.ac.uk/11245/1/397638_VOL1.pdf
- Henrich, J., Heine, Steven J., y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? RatSWD Working Paper No. 139. <https://ssrn.com/abstract=1601785>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf
- Hodgson, A. (2019). *Systems Thinking for a Turbulent World: A Search for New Perspectives*. Routledge.
- Horn, L. (2013). Promoting responsible research conduct in a developing world academic context. *South African Journal of Bioethics and Law*, 6(1), 21-24.
- Jiménez Rodríguez, J. (2009). El efecto Mateo. Un concepto psicológico. *Papeles del Psicólogo*, 30(2), 145-154.
- Kleinginna, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion of a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291.
- Kostoulas, A. (2015). *A complex systems perspective on ELT: A case study of a language school in Greece*. (Tesis doctoral inédita). The University of Manchester.
- Kostoulas, A. (2018). *A language school as a complex system: Complex systems theory in English language teaching*. Peter Lang.
- Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary Applied Linguistics: The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, 92(4), 503-518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00784.x>
- Kubanyiova, M., y Crookes, G. (2016). Re-envisioning the role, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice, *The Modern Language Journal*, 100, 117-132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>
- Lamb M. (2018). When motivation research motivates: Issues in long-term empirical investigations. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 357-370. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1251438>
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., y Ryan, S. (Eds.) (2019). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3>
- Landis J. R., y Koch G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Littman, R. A. (1958). Motives, history and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (págs. 114-168). University of Nebraska Press.
- Maalouf, A. (2008). *A rewarder challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe*. Proposals from the group of intellectuals for intercultural dialogue set up at the initiative of the European Commission.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Micoli, L. (2013). *Aproximando teoria e prática para professoras de língua estrangeira*. Fino Traço Editora.
- Muñoz, C. (2014, septiembre). Diferencias individuales en aptitud: Retos y oportunidades. Conferencia plenaria, XXV Congreso Internacional de ASELE, Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, 17-20 de septiembre de 2019.

- Oga-Baldwin, W. L. Q., Fryer, L. K., y Larson-Hall, J. (2019). The critical role of the individual in language education: New directions from the learning sciences. *System*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102118>
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89, 427-443. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>
- Perrin, D., y Kramersch, C. (2018). Transdisciplinarity in Applied Linguistics. *AILA Review*, 31, 1-13. <https://doi.org/10.1075/aila.31>
- Rastegar, M., Akbarzadeh, M., y Heidari, N. (2012). The darker side of motivation: Demotivation and its relation with two variables of anxiety among Iranian EFL learners. *ISRN Education*, 1-8.
- Rodríguez Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral inédita), Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50034>
- Rodríguez-Lifante, A. (2018). Motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: de la teoría a la ética de la investigación. En Alexopoulou, A. (Ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (págs. 237-266). Ediciones Clásicas-Orto, Colección América Humanística.
- Rodríguez-Lifante, A. (2019, marzo). La ética en la investigación de la enseñanza de lenguas en un contexto académico. Hacia un paradigma ético. Presentación de comunicación en el XXXVII Congreso Internacional de AESLA, Universidad de Valladolid, 27-30 de marzo de 2019.
- Rodríguez-Lifante, A. (2020, febrero), La motivación en el aprendizaje de griego moderno como segunda lengua. Ponencia invitada, III Jornada de investigación de AcqUA, Universidad de Alicante, 20 de febrero de 2020.
- Sakai, H., y Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.
- Sykara, G. (2017). *Κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας* [Motivation and learning strategies of students of Greek as a second language], (Tesis doctoral inédita). <http://hdl.handle.net/10442/hedi/40231>
- Ushioda, E. (1996). Learner autonomy 5: The role of motivation. *Authentik*.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. En Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (Eds.) *Motivation, language identity and the L2 self* (págs. 215-228). *Multilingual Matters*.
- Ushioda, E., y Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world (Introduction to the Special Issue). *Modern Language Journal*, 101(3), 451-454.

Anexos

Anexo A. Cuestionario (versión inglesa, apartado sobre motivación)

D. Motivation

1. For me, Greek is _____

2. Currently, why are you interested in learning Greek?

(Please, indicate using a number from 1 (Totally DISAGREE) to 5 (Totally AGREE)).

	1	2	3	4	5
For getting to know better Greece					
For watching TV, movies etc. without difficulty					
Because it is useful for my studies					
For getting to know Greek people					
For getting to know people from other countries in general					
For reading books, newspapers etc. without difficulty					
For pleasure					
For having more professional chances					
For coming in touch with Greek culture					
For traveling					
For getting to know other countries					
Because I have Greek friends and/ or relatives					
Other motives (please indicate):					

3. Please indicate what you believe about each one of the following sentences:

(Please, indicate using a number from 1 (Totally DISAGREE) to 5 (Totally AGREE)).

		1	2	3	4	5
1	If a Greek course was offered at university or somewhere else in the future, I would like to take it.					
2	If a Greek course was offered online, I would like to take it.					
3	I am working hard at learning Greek.					
4	I am prepared to expend a lot of effort in learning Greek.					
5	I think that I am doing my best to learn Greek.					
6	I would like to spend lots of time studying Greek.					
7	I would like to concentrate on studying Greek more than any other topic.					
8	If my teacher would give the class an optional assignment, I would certainly volunteer to do it.					
9	I think I am a successful language learner.					
10	I try to take advantage of chances to communicate in Greek.					
11	If I make an effort I could reach a command of Greek.					
12	I have experienced many successful experiences while learning Greek.					

13	I have experienced many successful experiences while learning languages.						
14	I like the atmosphere of my Greek classes.						
15	My teacher motivates me to learn Greek.						
16	I am happy to be studying Greek here.						
17	Learning Greek is really interesting.						
18	I like learning languages.						
19	I loved Greek lessons before arriving Greece.						
20	In previous Greek courses I had very good Greek teachers.						
21	My experience in Greek lessons has always been positive.						
22	I enjoy Greek lessons.						
23	I would like to be like a Greek person.						
24	I would like to be similar to a Greek person.						
25	I think it is important to know Greek so as to know more about the culture of its speakers.						
26	I would like to live and work for a long period of time in Greece.						
27	I would like to have more contact with and know more about Greek speakers.						
28	I would like to travel more to Greece.						
29	When I think of my professional career I see myself using Greek at work.						
30	I see myself in a situation where I speak Greek to international friends.						
31	I imagine myself as someone who is able to speak Greek.						
32	I dream about being fluent in Greek.						
33	I can't imagine my future without Greek.						
34	Actually, I feel obliged to learn Greek, it is not my desire.						
35	I need Greek to obtain my degree.						
36	It will have a negative impact on my professional career if I don't learn Greek.						
37	I like Greek music.						
38	I like Greek films.						
39	I like Greek books.						
40	I like Greek culture.						

Anexo B

Países de procedencia de los participantes

País de procedencia	N
Albania	1
Alemania	4
Australia	1
Brasil	2
Bulgaria	1
Canadá	1
China	1
Egipto	5
España	6
Estados Unidos	4
Francia	7
Georgia	2
Grecia ¹²	3
Hungría	1
Indonesia	1
Italia	5
Letonia	1
Libia	2
Lituania	1
Macedonia del Norte	1
México	2
Estado de Palestina	1
República Checa	3
República de Sudáfrica	1
Reino Unido	3
Rumanía	2
Rusia	12
Serbia	14
Túnez	1
Turquía	6
Ucrania	7
TOTAL	102