



# MOTIVACIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

MOTIVATION AND WRITING AMONG MULTILINGUAL HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS:  
A SCOPING REVIEW

Alejandra Donoso | Linnaeus University | [alejandra.donoso@lnu.se](mailto:alejandra.donoso@lnu.se) \* 

Rakel Österberg | Stockholm University | [rakel.osterberg@su.se](mailto:rakel.osterberg@su.se) 

Enrique Sologuren | Universidad de los Andes | [esologuren@uandes.cl](mailto:esologuren@uandes.cl) 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.05>

Recibido: 10-03-2025 | Aceptado: 11-06-2025

**RESUMEN:** La presente revisión de alcance explora la motivación y la escritura en educación secundaria y superior en estudiantes multilingües, definidos como aquellos usuarios o aprendices de tres o más lenguas. Consecuentemente, se plantean tres objetivos: 1) identificar aquellos estudios desarrollados en el área, 2) describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas y 3) sintetizar sus principales resultados. Mediante una búsqueda sistemática de bibliografía, 22 publicaciones fueron identificadas y evaluadas siguiendo criterios de inclusión específicos y codificando los siguientes datos: población multilingüe y contexto educativo estudiados, aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y principales hallazgos. Tras el cribado y análisis del corpus, se constatan vacíos metodológicos y teóricos, así como la escasez de estudios enfocados en la conexión entre motivación y escritura multilingüe. Se desprende, igualmente, la necesidad de ahondar en aquellos aspectos afectivos, emocionales y contextuales que puedan estar relacionados con el desarrollo de la escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Motivación, escritura, multilingüismo.

**ABSTRACT:** This scoping review explores motivation and writing in secondary and higher education in multilingual students, defined as users or learners of three or more languages. Consequently, three objectives are proposed: 1) to identify the studies developed in this area, 2) to describe their theoretical and methodological approaches, and 3)

\* Correspondencia a: Alejandra Donoso. Linnéuniversitetet (Linnaeus University) Universitetsplatsen 1, 352 52 Växjö Sverige (Sweden).

to synthesize their main results. Through a systematic literature search, 22 publications were identified and evaluated following specific inclusion criteria and coding the following data: multilingual population and educational context studied, theoretical approaches focusing on motivation, methodological design and main findings. After screening and analyzing the corpus, methodological and theoretical gaps and the scarcity of studies focused on the connection between motivation and multilingual writing were found. There is also a need to delve deeper into the affective, emotional and contextual aspects that may be intertwined with the development of writing.

**KEYWORDS:** Motivation, writing, multilingualism.

**RESUMO:** Esta revisão de escopo explora a motivação e a escrita de aprendizes multilingues no ensino secundário e superior, definidos como utilizadores ou aprendizes de três ou mais línguas. Consequentemente, são definidos três objetivos: 1) identificar os estudos desenvolvidos nesta área, 2) descrever as suas abordagens teóricas e metodológicas e 3) sintetizar as suas principais conclusões. Através de uma pesquisa bibliográfica sistemática, foram identificadas e avaliadas 22 publicações, seguindo critérios de inclusão específicos e codificando os seguintes dados: população multilingue e contexto educativo estudados, abordagens teóricas com enfoque na motivação, conceção metodológica e principais conclusões. Após a triagem e análise do corpus, foram detectadas lacunas metodológicas e teóricas e a escassez de estudos centrados na relação entre motivação e escrita multilingue. É também necessário aprofundar os aspectos afetivos, emocionais e contextuais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação, escrita, multilinguismo.

## INTRODUCCIÓN

La presente revisión de alcance explora la motivación y la escritura en educación secundaria y superior en estudiantes multilingües, definidos como aquellos usuarios o aprendices de tres o más lenguas. Hasta ahora, gran parte de los estudios sobre ‘escritura y motivación’ dentro del ámbito académico han estado enfocados en la adquisición/enseñanza de segundas lenguas (L2)/lenguas extranjeras (LE).

Antes de plantear nuestros objetivos de investigación, resulta necesario definir qué entenderemos por motivación y por hablante multilingüe. La motivación consiste en las elecciones, la intensidad del esfuerzo invertido en alcanzar un objetivo y la persistencia para conseguirlo (Dörnyei & Ryan, 2015). Evidentemente, estas metas y expectativas individuales están vinculadas a respuestas volitivas y afectivas a demandas, actitudes y expectativas de la sociedad circundante. Así, la motivación puede ser entendida como un constructo multifacético en el que se interrelacionan diversos factores, tales como las emociones, las necesidades, las creencias, los valores, los deseos y las metas (Camacho et al., 2021, p. 214). No resulta extraño sostener entonces que la motivación opera como un filtro a través del cual una persona puede superar los retos presentes en la sociedad, así como en los entornos educativos, cuando

la meta está puesta en el aprendizaje de idiomas. Como tal, la motivación puede considerarse un eslabón perdido a la hora de explicar cómo un individuo se interrelaciona con la sociedad, cuestión que puede resultar particularmente compleja al abordar las relaciones entre los individuos multilingües y su entorno social, especialmente cuando estos son el blanco de injusticias basadas en la desvalorización de la diversidad humana (Ortega, 2019).

El multilingüismo, concepto ampliamente debatido y para el que existen una serie de definiciones, puede referirse tanto al uso de varias lenguas por un mismo individuo como al uso de varias lenguas a nivel social (Cenoz, 2013, p. 4). Quiénes son aquellos que pueden ser catalogados como multilingües es, igualmente, una cuestión difícil de establecer, y que dependerá del criterio que usemos para definirlo. Así, una persona puede ser catalogada como multilingüe en base a la cantidad de lenguas que conoce (sin importar su nivel de dominio de estas lenguas) o tomando en consideración el nivel de frecuencia y los ámbitos en que las utiliza. Dada esta disparidad conceptual podríamos concluir que, de acuerdo con el prisma con que se mire, no todos los hablantes multilingües presentan el mismo tipo de multilingüismo. En la presente investigación, y con el fin de abarcar ámbitos que vayan más allá del exclusivamente centrado en quienes aprenden una lengua en entornos formales de enseñanza (aprendices de L2/LE), definimos al hablante multilingüe como aquel que utiliza tres o más lenguas a diario, ya sea en casa, en la escuela y/o en la sociedad en general.

Dentro del ámbito de la adquisición de L2/ LE, diversos estudios han demostrado la importancia que la motivación reviste para el logro de aprendizaje (Al-Hoorie, 2018; Dörnyei & Ushioda, 2009). En cuanto a la motivación específica para desarrollar la escritura, investigaciones previas con foco en la motivación (Fathi et al., 2024; Kormos, 2012; Wilby, 2020) destacan asimismo su rol para el desarrollo de habilidades escriturales en una L2. Sin embargo, poco sabemos sobre cómo la motivación interactúa con la escritura en hablantes multilingües, particularmente cuando se contempla la interrelación de las lenguas que componen el repertorio completo de este tipo de hablantes. Existen, no obstante, estudios anteriores enfocados en cómo el repertorio lingüístico de estudiantes multilingües de nivel de secundaria interactúa en actividades de escritura. Sin embargo, estas investigaciones no problematizan el rol de la motivación (ver, por ejemplo, Schnoor & Usanova, 2023). El principal aporte de estos estudios radica en haber constatado el rol de las destrezas de escritura de cada lengua, apuntando a que estas pueden ser usadas por el estudiante al desarrollar su escritura en diversas lenguas (Schnoor & Usanova, 2023). A partir de estos aportes, surge naturalmente la necesidad de comprender cómo la escritura en hablantes multilingües es mediada por la voluntad y las acciones que estos estudiantes ejercen al escribir en contextos superiores de enseñanza.

Cómo avanzar dentro de esta línea de investigación es una cuestión que nos proponemos dilucidar a partir de una revisión de alcance de la literatura publicada entre los años 1996 y 2025. Se desprenden así los siguientes objetivos: 1) identificar aquellos estudios desarrollados en el ámbito de la motivación y la escritura en estudiantes multilingües, 2) describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas, y 3) dar cuenta de sus principales hallazgos. Nos proponemos, además, identificar y discutir posibles vacíos de investigación, ateniéndonos de esta forma a uno de los

objetivos centrales de este tipo de revisiones (Munn et al., 2018). A partir de estos objetivos, y basándonos en los estudios identificados, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿De qué manera se aborda teóricamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad?
- b) ¿De que forma se ha abordado metodológicamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad?

### ANTECEDENTES TEÓRICOS SOBRE MOTIVACIÓN Y ESCRITURA

Dentro del ámbito de la adquisición/aprendizaje de L2/LE, constructos provenientes de diversas teorías han venido aplicándose al investigar los nexos entre motivación y escritura. Esta pléthora de constructos y formas de abordar la escritura y la motivación resulta natural si tomamos en cuenta la diversidad de factores —ya sea cognitivos, contextuales, afectivos, culturales, etc.—, que pueden influir en el nivel de compromiso y esfuerzo que los aprendices de una lengua movilizan al escribir y desarrollar sus habilidades de escritura (Collins et al., 2024).

Algunos autores proponen, a partir de Gardner (1985) y su teoría motivacional socioeducativa (motivación integrativa, instrumental y motivo integrativo), la inclusión de la dimensión ideacional del usuario/aprendiz de una L2/LE, es decir, la forma en que este se ve a sí mismo como hablante de una lengua meta. Adhiriendo a este campo, sus exponentes incluyen conceptos provenientes del *sistema motivacional del yo en L2/L2MSS* (Dörnyei, 2009), teoría que plantea la visualización imaginaria de un conocimiento deseado que beneficia la motivación. Esta visualización se basa en la observación de una distancia entre el *yo actual* y un *yo ideal*, distancia que puede ser superada mediante el aprendizaje. Estudios desarrollados al alero de estas teorías son, por ejemplo, los de Wang y Fisher (2023) y Zhao et al. (2023), cuyos resultados apuntan a que una visualización fuerte del *yo ideal* en la L2 estaría relacionada de forma positiva con el alcance y desarrollo de la escritura en una L2/LE.

Otros conceptos fuertemente emparentados con el L2MSS, pero cuya entrada al campo de la adquisición de L2/LE es de data aún reciente, provienen de la psicología positiva (MacIntyre & Gregersen, 2012). Al igual que el concepto del *yo ideal*, estos constructos —tales como el concepto de *grit* o el de *hope*—, suponen anhelar, insistir y no decaer en el cumplimiento de una meta. Estudios empíricos dentro de esta área son, por ejemplo, los de Teimouri et al. (2022) y Fathi et al. (2024), cuyos hallazgos evidencian que un alto nivel de *grit*, es decir, fuertes niveles de pasión y perseverancia experimentadas a la hora de escribir, son importantes para la obtención de resultados favorables en la escritura.

A los conceptos antes mencionados se suma la teoría de la autorregulación (Deci & Ryan, 1985), teoría macro que explica la motivación detrás de la conducta humana y en qué grado la motivación es internalizada y regulada por la persona. Respecto a la motivación para escribir se aplica el concepto del ‘aprendizaje autorregulado’ (*self-regulated learning*) (Zimmerman & Risemberg, 1997). Este último implica estrategias iniciadas y aplicadas por el individuo para

desarrollar su escritura (ver Camacho et al., 2021). No solo el aprendizaje autorregulado es necesario (Teng et al., 2018, p. 915), sino también la así llamada ‘autoeficacia’ (*self-efficacy*), que representaría la fe en la propia capacidad de aprender y desarrollarse (Bandura, 1986). El punto de partida del concepto de autoeficacia se encuentra en la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Investigaciones anteriores que ponen en evidencia la importancia de la autoeficacia para la escritura son las de Pajares (2003) para el ámbito de la L1, y la de Teng et al. (2018) para la escritura en L2.

Paralelamente, y entrelazados con las dimensiones anteriores, encontramos una serie de conceptos difícilmente trazables dentro del vasto panorama de teorías que abordan la motivación para escribir. Ejemplos de este tipo de conceptos serían el de ‘compromiso’/*engagement* (Fredricks et al., 2004), el que en sí mismo puede ser multifactorial y estar relacionado tanto con el comportamiento, como con lo afectivo y lo cognitivo; el de ‘creencias acerca de la escritura’ (MacArthur et al., 2016), fácilmente relacionable con aspectos tales como las actitudes, las expectativas del estudiante, así como con sus experiencias previas de aprendizaje; y el concepto de ‘logro de objetivos’, que alude a las razones contextuales por las que un individuo se aboca a una tarea, y que podrían estar enfocadas en la maestría o en el proceso mismo de escribir (ver Collins et al., 2024).

En suma, el nexo entre motivación y escritura en L2/LE ha venido siendo abordado desde varios ángulos, dentro de los cuales destacan, en orden no jerárquico, el de la motivación integrativa/instrumental y el de la visualización del yo en una L2 (área a la que denominamos ‘dimensión ideacional’); el ángulo de la autoeficacia y la autorregulación del comportamiento (‘dimensión conductual y cognitiva’); y el ángulo de los afectos/ emociones (‘dimensión afectivo/emocional’). A estos ángulos se suman aquellas aproximaciones cuya naturaleza resulta difícilmente catalogable dentro de las dimensiones anteriormente expuestas. No está de sobra admitir que los conceptos y dimensiones hasta aquí descritos se nutren entre sí y que los límites entre unos y otros pueden resultar difusos (ver Camacho et al., 2021).

### PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA E IDENTIFICACIÓN DEL CORPUS

Dada la amplia gama de aproximaciones teóricas que se han venido usando para investigar la motivación y la escritura, las cadenas de búsqueda (*search strings*) empleadas en esta revisión de alcance están basadas en diversos conceptos, tanto para captar los estudios con foco en la motivación como aquellos que puedan haberse publicado en relación con poblaciones multilingües (ver cadenas de búsqueda en el Apéndice 1).

La revisión de alcance se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: Eric, LLBA, MLA, Web of Science y Scopus. Las publicaciones identificadas en una primera fase de búsqueda (con fecha de término el 27 de junio de 2024), fueron en total 7451 artículos de investigación (todos ellos evaluados por sistema de pares ciegos). Siguiendo las directrices de Prisma para revisiones sistemáticas/revisiones de alcance (Tricco et al., 2018), estos artículos fueron luego sometidos a eliminación de duplicados en *EndNote*, descartándose 1049 publicaciones. Posteriormente, los resúmenes de los 6402 artículos restantes se sometieron a cribado y selección/exclusión de acuerdo con criterios de

inclusión utilizando una herramienta de cribado (*Rayyan*). De acuerdo a estos criterios, para ser incluidos, los artículos debían ser de carácter empírico, estar escritos en inglés o una lengua romance y versar sobre la relación entre escritura y motivación en estudiantes multilingües de enseñanza secundaria y/o superior. De esta forma, fueron excluidas todas aquellas publicaciones en que no pudo distinguirse con claridad la conexión entre los cuatro bloques temáticos centrales, es decir, entre escritura, motivación, multilingüismo y nivel de enseñanza (secundaria y/o superior). Excluidas quedaron entonces aquellas publicaciones cuyo tema central no fuera el antes mencionado (*off-topic*). Tras la discusión de aquellos resúmenes que en un principio resultaron dudosos, se obtuvo, finalmente, un total de 29 artículos (ver Apéndice 2, Diagrama de flujo).

Las 29 publicaciones obtenidas en la fase de identificación fueron luego rastreadas con el objeto de ser leídas en su totalidad. Posteriormente, 3 artículos fueron descartados por no haber sido encontrados como publicaciones completas y 11 fueron excluidos debido a que no se encontraban alineados con nuestros criterios de inclusión. Así, en junio de 2024, un total de 15 publicaciones, todas ellas en inglés, fueron consideradas en la conformación del corpus definitivo de análisis. A estas se les añadió un nuevo set de publicaciones, compuesto por 7 artículos de investigación (6 en inglés, 1 en español), obtenido tras la actualización de la búsqueda en febrero de 2025. La actualización se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones de la Universidad de Australia del Sur (2016), de manera tal que se pudo encontrar y añadir al corpus aquellas publicaciones registradas entre junio de 2024 y febrero de 2025.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

85

A continuación, se presenta en detalle el corpus tras una codificación de los siguientes datos: distribución geográfica de las publicaciones; población multilingüe y contexto educativo estudiados; y aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y resultados de investigación. Estos datos son presentados con el fin ulterior de hacer un trazado de las similitudes y características de los estudios encontrados en cuanto a cómo abordan teórica y metodológicamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad.

### Distribución geográfica de las publicaciones que conforman el corpus

El corpus definitivo está compuesto por 22 artículos de investigación. Se trata de 8 artículos provenientes de EE.UU. (Abdi Tabari & Hui, 2024; Cavazos, 2019; Collins et al., 2024; Jee, 2016; Pierson, 2014; Tededor, 2024; Torres et al., 2020 y Vorobel & Deoksoon, 2011), 3 de China (Liang et al., 2024; Zhang et al., 2020; Zhang & Xu, 2022), 1 de Australia (Xu & Moloney, 2014), 1 de Israel (Haim, 2014), 1 de Francia (Calafato & Simmonds, 2023), 1 de Malasia (Kärschner-Ober, 2012), 2 de Noruega (Calafato, 2023 y 2025), 1 ubicado en la provincia de Afrin en la frontera entre Siria y Turquía (Hajar, 2024); 2 de Suecia (Österberg et al., 2022 y Sologuren et al., 2024), 1 artículo proveniente de Turquía (Rathert & Cabaroğlu, 2020) y, finalmente, 1 de origen mexicano (Sandoval-Cruz et al., 2025). Resulta notable que 7 de las publicaciones identificadas hayan sido escritas durante la década anterior, y que las 15 restantes corresponden a artículos publicados dentro de la presente década. En otras palabras, la investigación enfocada en la motivación y la escritura en estudiantes multilingües es de fecha reciente.

### Población multilingüe y contextos educativos estudiados

Primeramente, se destaca que, de los entornos educativos estudiados, 16 publicaciones están enfocadas en la educación terciaria. Dos de estas investigan, particularmente, la motivación y la escritura en estudiantes internacionales (Collins et al., 2024 y Vorobel et al. 2012). El resto de los artículos cubre la enseñanza secundaria reglada (Calafato, 2023 y Haim, 2014), contextos de educación libre para adultos (Pierson, 2014), y entornos de clases particulares (*private tutoring*), ya sea en grupos o a nivel individual (Hajar, 2014). En cuanto a las poblaciones multilingües abordadas, 10 publicaciones las estudian en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. El resto de las publicaciones explora la escritura multilingüe en estudiantes de lenguas de herencia (LH) y contextos en que se aprenden varias lenguas simultáneamente.

### Aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y resultados

En relación con las aproximaciones teóricas empleadas para estudiar la motivación de los estudiantes, es posible agrupar estos artículos en las dimensiones teóricas esbozadas en el apartado sobre motivación y escritura. Estas dimensiones son la ideacional (L2MSS), la conductual y cognitiva (autoeficacia y otros conceptos), y la afectivo/emocional (*grit*, ansiedad, etc.). Estas dimensiones sirven a continuación como un trasfondo a partir del cual organizar las publicaciones encontradas, y a estas se agrega un cuarto bloque, al que hemos denominado ‘otras dimensiones’.

#### Dimensión ideacional

Entre los artículos seleccionados hay 3 estudios que se enfocan en la teoría de la motivación instrumental e integradora, según la teoría socioeducativa de Gardner (1985), que sirvió de punto de partida al L2MSS. Estos son los estudios de Haim (2014), Xu y Moloney (2014) y Zhang et al. (2020). Paralelamente, hallamos 3 publicaciones cuyo punto de partida teórico es el sistema motivacional del *yo en L2* de Dörnyei (2009).

Comenzando con el primero de los estudios antes mencionados (Haim, 2014), este se enfoca en los factores decisivos, como por ejemplo demográficos, lingüísticos y psicosociales, que afectan el desarrollo de una proficiencia académica en 274 ruso hablantes estudiantes del instituto con hebreo como L2 e inglés como L3. La proficiencia académica se examinó tras una tarea de escritura; los otros factores fueron examinados mediante un cuestionario. El resultado indica que las habilidades escriturales en la primera lengua afectan la escritura en la L2 y L3; y que los factores detrás de la proficiencia académica en varias lenguas forman una red compleja en los estudiantes multilingües. Según el autor es importante tomar en consideración estos diversos factores para crear condiciones benévolas de aprendizaje. Asimismo, el estudio enfatiza la necesidad de no aplicar grupos de control monolingües, y sobre todo estudiar las condiciones específicas que enmarcan el desarrollo de proficiencia académica en una situación lingüística de diversidad.

El segundo, Xu y Moloney (2014), es un estudio sobre 44 hablantes de herencia chinos de nivel universitario en Australia. Sigue un método mixto con un cuestionario y entrevistas en grupos. La justificación del estudio es que muchos hablantes de herencia chinos tienen problemas para completar los programas universitarios. Muchos se

identifican como hablantes de inglés. Tradicionalmente, los cursos de chino HL en Australia implican un enfoque en la literacidad escrita a pesar de que los estudiantes muchas veces reclaman más uso de la lengua auténtica en clases. Los resultados indican una motivación instrumental combinada con una mirada hacia atrás, hacia el origen y la herencia, y también con un futuro yo hablante de herencia (*a heritage language future self*) que conduce a más estudios.

El tercero y último corresponde al estudio de Zhang et al. (2020), quienes investigaron la motivación para adquirir una L3 en 335 estudiantes universitarios. La escritura forma parte de las medidas de proficiencia en las L3. Tras la aplicación del modelo socioeducativo de Gardner (1985), el resultado muestra que la motivación integrativa e instrumental tienen importancia para la adquisición de una proficiencia en LE, mediada por el constructo del disfrute de una lengua extranjera (*Foreign Language Enjoyment*).

En cuanto a la aplicación del sistema motivacional del *yo en L2*, correspondiente a una perspectiva socio-dinámica, los 3 estudios en que se aborda esta teoría corresponden a los de Österberg et al. (2022), Sologuren et al. (2024) y el de Hajar (2024).

Österberg et al. (2022) y Sologuren et al. (2024) comparten un corpus compuesto por narraciones escritas autobiográficas. En su análisis cualitativo se ha aplicado la teoría del L2MSS al desarrollo de la multiliteracidad, con un interés particular en la experiencia de aprendizaje en L2 (EAL2). Este último concepto se amplió a las experiencias fuera del aula y anteriores en la vida, lo que se mostró crucial para que los hablantes multilingües desarrollaran una multiliteracidad. Ambos estudios concluyen que las experiencias previas tienen importancia para el desarrollo de la multiliteracidad, identificando una serie de condiciones iniciales frente a las que los aprendices de lengua son particularmente sensibles. El uso de la lengua, el contacto con la familia y el contexto escolar son experiencias cuyo impacto resulta notable para la motivación del individuo.

Hajar (2024) destaca asimismo el rol de la visualización y la importancia del contexto social dentro del cual los multilingües movilizan su agencia y sus estrategias de aprendizaje para aprender una L3 o L4. Su estudio, enfocado en migrantes sirios en situación de desplazamiento y conflicto que aprenden turco, pone de relieve el concepto de *key transformational episodes* (Dörnyei & Ushioda, 2011) traducido aquí como ‘episodios transformadores clave’, los que conllevarían a una redefinición tanto de la autoidentidad como de la visualización del yo. Por medio de un estudio basado en narraciones escritas y entrevistas semiestructuradas con seis participantes, Hajar (2024) enfatiza la necesidad de investigar al hablante multilingüe como un sujeto cuya identidad es influida (sin estar determinada) por el contexto. Tal y como se concluye en los estudios de Österberg et al. (2022) y Sologuren et al. (2024), los hablantes multilingües pueden en mayor o menor grado volverse agentes activos en su desarrollo lingüístico, a partir de una condición inicial experimentada a lo largo de sus vidas. Su identidad puede así mismo verse afectada por un mayor o menor grado de internalización de presiones externas.

### Dimensión conductual y cognitiva

El concepto de autoeficacia se estudia en 7 artículos (Abdi Tabari & Hui, 2024; Calafato & Simmonds, 2023; Calafato, 2023; Pierson, 2014; Rathert & Cabaroğlu, 2020; Tededor, 2023 y Torres et al., 2020). De esta forma, se inclina la balanza hacia los estudios enfocados en los aspectos sociocognitivos del aprendizaje.

En el estudio realizado por Abdi Tabari y Hui (2024), se investigaron las interacciones entre factores cognitivos, afectivos y lingüísticos y la ‘complejidad de la tarea’ para saber cómo esta última influye en la motivación y el compromiso en realizar una tarea argumentativa escrita. En la investigación participaron 100 estudiantes multilingües que estaban tomando cursos de escritura académica en inglés L2. Además de las tareas de argumentación escritas, se usaron dos encuestas para medir la motivación para hacer la tarea, siguiendo la teoría de autorregulación. El compromiso (*task engagement*) se midió mediante el tiempo dedicado a realizar la tarea y el tamaño del texto. El resultado indica que la complejidad de la tarea influye en la motivación, pero no necesariamente en el número de palabras empleado en la tarea. En otras palabras, la motivación crece con la complejidad. Este hallazgo confirma lo mencionado por estudios anteriores sobre el significado motriz de la motivación, la autonomía y la competencia para el compromiso del individuo.

De los estudios seleccionados hay dos enfocados en la autoeficacia como producto de la agencia. La autoeficacia se fortalece cuando el individuo se da cuenta de su propia capacidad de aprender y su propia agencia mediante las experiencias del aprendizaje. Calafato y Simmonds (2023) realizaron un estudio cuantitativo con 191 estudiantes universitarios de inglés LE en Francia. Mediante un cuestionario sobre cómo la mentalidad, las estrategias autorregulatorias, el estilo de aprendizaje y el multilingüismo se relacionan con el logro académico, los autores llegan a la conclusión de que una mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) en cuanto al inglés LE, junto con experiencias concretas como parte del estilo de aprender lenguas y la proficiencia en múltiples lenguas, fomentan el logro académico. La escritura forma parte del logro académico. Más concretamente, los individuos con un alto nivel de multilingüismo confían más en experiencias concretas, en su propio esfuerzo y su personalidad, independientemente de factores genéticos.

Calafato (2023) realiza un estudio cualitativo de caso sobre la motivación y las estrategias de aprender lenguas: *language learning motivation* y *language learning strategies*. El artículo profundiza en la investigación de las creencias de la autoeficacia ofreciendo una descripción matizada de estas. El autor constata que hay muy pocos estudios sobre cómo se relacionan estos conceptos con el multilingüismo de una persona y sus logros académicos. Partiendo de la teoría dinámica compleja y las perspectivas socioculturales, este estudio longitudinal se enfoca en la trayectoria motivacional de dos participantes que estudian árabe a nivel universitario en Noruega. El resultado indica que para que se pueda sacar provecho del hecho de ser multilingüe, es importante apoyar de forma explícita la trayectoria motivacional y las creencias de autoeficacia. Además, el beneficio del multilingüismo puede variar a lo largo del tiempo y por esta razón se recomienda dar cierto apoyo metalingüístico temprano en la enseñanza. El autor

sostiene que un componente de conciencia morfosintáctica es necesario para que se produzca un efecto benévolos del multilingüismo.

Por último, 4 estudios describen cómo la enseñanza, las instrucciones y el uso multilingüe influyen en la autoeficacia. Tecdedor (2023) investigó el impacto de algunas instrucciones de escritura en las actitudes y la autoeficacia de hablantes de español LH en los EE.UU. La recogida de datos consistió en pruebas antes y después de las instrucciones en un grupo de intervención y otro de control que fueron comparados. El método aplicado fue cuantitativo. Tecdedor llega a la conclusión de que el desarrollo y la autoeficacia con respecto a la multiliteracidad se ven reforzados por las instrucciones. En cambio, hubo un efecto negativo en la autoconfianza que concierne las habilidades escriturales y computacionales, lo cual se explica por la falta de tiempo.

Asimismo, 25 hablantes de herencia de español de los EE.UU. fueron los participantes de la investigación cualitativa basada en teoría fundada, realizada por Torres et al. (2020). El estudio constata que los participantes con niveles bajos de autoeficacia respecto de la escritura (*writing self-efficacy*) presentan niveles altos de ansiedad hacia la escritura (*writing anxiety*). Los participantes explican que tienen problemas de índole formal (ortografía, sintaxis etc.). Las autoras cierran el artículo comentando la necesidad de mejorar la enseñanza sobre escritura dirigida a esta población creciente.

Rathert y Cabaroğlu (2020) investigaron el efecto de prácticas bilingües en la autoeficacia en 26 aprendices de inglés LE en una universidad turca. Este estudio mixto aplica una escala de autoeficacia de inglés y entrevistas. Solo 5 de los participantes mostraron una autoeficacia diferente. El resultado fue explicado como dependiente de unas condiciones difíciles que podrían haber impactado en el desarrollo de una autoeficacia positiva. Los participantes expresaron experiencias positivas debidas a la práctica bilingüe y se constató que esta puede ser una herramienta para superar la disminución de autoeficacia.

Finalmente, Pierson (2014) estudió la función de la redacción de narraciones personales con el apoyo de tecnología digital, para la adquisición del inglés L2 en dos grupos de un total de 40 estudiantes multilingües de Asia, África y Europa en los EE.UU. Su resultado muestra que la autoeficacia y la autoconfianza aumentaron durante el proceso.

#### Dimensión afectivo-emocional

5 estudios abordan, además de conceptos ya descritos, también dimensiones emocionales (Calafato, 2025; Collins et al., 2024; Jee, 2016; Torres et al., 2020; Zhang et al., 2020). De este modo queda reflejada la entrada de la psicología positiva en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), y la profundización de aspectos poco estudiados hasta el momento.

El estudio de Calafato (2025) aborda los siguientes conceptos: *L2 grit*, *domain-general grit* y disfrute de la lengua extranjera con el objeto de identificar los predictores que pueden explicar el logro en la lectura y la escritura en estudiantes de secundaria en Noruega. Igualmente, Calafato investiga cómo el multilingüismo podría moderar la

relación de los conceptos antes mencionados y su efecto en el logro del aprendizaje. El estudio, de naturaleza cuantitativa, está basado en las respuestas de 181 estudiantes que contestaron un cuestionario en línea. Sus resultados apuntan a que la perseverancia adjudicable al *L2 grit* puede predecir positivamente el logro de la lectura y la escritura. Asimismo, el uso de varias lenguas a diario (más que el simple hecho de haberlas aprendido), resulta beneficioso para el desarrollo de la lengua meta. Frente a este hallazgo, Calafato explica que, en los hablantes multilingües, el no utilizar todo su repertorio lingüístico con cierta regularidad en el día a día les impediría, en última instancia, beneficiarse plenamente de su multilingüismo (Calafato, 2025).

Otro estudio cuantitativo que comparte un interés por el disfrute de la lengua extranjera es el de Collins et al. (2024). Con el objeto de estudiar el logro académico, sus autores se enfocan en las creencias y el afecto de los estudiantes frente a la escritura. A estos conceptos se añaden también los de autoeficacia y logro de objetivos. Por medio de cuestionarios dirigidos a 97 estudiantes internacionales de un curso en escritura académica, los autores concluyen que la autoeficacia reportada por los estudiantes al principio del trimestre consigue predecir positivamente sus calificaciones finales. A esto se añade que la autoeficacia y el disfrute de la LE pueden aumentar a lo largo del tiempo dependiendo de los logros obtenidos, proporcionando así evidencias de la maleabilidad de los factores motivacionales. Asimismo, Collins et al. concluyen que los alumnos con creencias más firmes sobre la escritura como medio para explorar y expresar ideas tienen menos probabilidades de aprobar el curso, dado que se verían más influidos por los patrones retóricos de su L1 y sus propias apreciaciones culturales sobre las características de un buen texto. En otras palabras, se discute la necesidad de redirigir las creencias de los estudiantes sobre la escritura.

Ambos estudios, el de Calafato (2025) y el de Collins et al. (2024) problematizan la interrelación de la L1 y las lenguas adicionales de los participantes, discutiendo incluso el posible rol de la L1 en el desarrollo de una lengua meta. En el caso de Torres et al. (2020) el foco está puesto directamente en la LH de los participantes y la interrelación entre su LH y el inglés. Torres et al. (2020) investigan cualitativamente la autoeficacia y la ansiedad de 25 hablantes de español como lengua de herencia en los EE.UU. mediante un análisis de entrevistas semiestructuradas. Las respuestas indican que la ansiedad al escribir parece aumentar cuando la autoevaluación de la proficiencia lingüística es baja. Al mismo tiempo, se reporta un crecimiento o disminución de esta ansiedad en función de la enseñanza recibida. Una instrucción enfocada en la escritura parece fomentar la autoeficacia, resultado que está en sintonía con los de Collins et al. (2024), los que apuntan al influyente rol de la instrucción en este ámbito.

El estudio realizado por Jee (2016) indica un resultado semejante, es decir, que, entre los niveles de ansiedad experimentada por 61 hablantes de herencia de coreano en los EE.UU., destacó la ansiedad por escribir. Además, una identidad coreana se correlaciona con bajos niveles de ansiedad y notas altas. Finalmente, Zhang et al. (2020), mencionados anteriormente, investigaron el disfrute de la lengua relacionado con la motivación. Es decir, la motivación se nutre y se crea a partir de lo afectivo.

### Otras dimensiones

Dentro de esta agrupación encontramos los trabajos de Liang et al. (2024), Zhang y Xu (2022), Kärchner-Ober (2012), Sandoval-Cruz et al., 2025; Vorobel y Deksoon (2011) y Cavazos (2019). Los dos primeros están enfocados en poblaciones multilingües con chino como L2/L3. El tercero (Kärchner-Ober, 2012) se enfoca en la población multilingüe de Malasia; el cuarto (Sandoval-Cruz et al., 2025), en la población multilingüe de Yucatán; y, los dos últimos, en multilingües en los EE.UU. (Cavazos, 2019 y Vorobel & Deksoon, 2011). Dentro de los constructos teóricos abordados en esta dimensión, aparecen los conceptos de ‘autoimagen de la competencia’ (Liang et al. 2024), que estaría emparentado con el concepto de autoeficacia de Bandura (1977) y el multifacético ‘compromiso con la escritura’ (Zhang & Xu, 2022), que incluiría dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas.

El estudio de Liang et al. (2024) tiene su origen en Hong Kong y su objetivo es investigar cómo la exposición a la lengua y la escritura de caracteres chinos (ECC) están interrelacionadas. Concretamente, el estudio de Liang et al. (2024) examina cuantitativamente el impacto del autoconcepto académico, incluidas las autopercepciones de los estudiantes sobre su competencia en caracteres chinos y su efecto. Los participantes corresponden a 103 estudiantes de nivel de secundaria y superior con diversas LH. Sus resultados apuntan a que la exposición a la lengua tiene efectos directos e indirectos sobre la ECC, interrelacionándose con el autoconcepto académico, lo cual sugiere que el logro académico de estos estudiantes está basado en sus propias autopercepciones. Los autores destacan que muchos de estos estudiantes pertenecen a minorías étnicas que experimentan una gran presión social y elevadas exigencias en cuanto a su aprendizaje del chino. Al mismo tiempo, el sistema educativo en la primaria no ofrece educación trilingüe, lo cual podría repercutir en su logro académico posterior. Frente a estas circunstancias, los estudiantes suelen experimentar un alto grado de marginalización educativa, lo que podría repercutir en una autoimagen desfavorable frente al aprendizaje de la ECC.

El segundo estudio corresponde a uno desarrollado en la región autónoma de Xinjiang Uyghur (China) en el que participaron 12 hablantes de la minoría étnica uyghur, todos ellos estudiantes universitarios de inglés y chino. Su perspectiva teórica abarca el ‘compromiso’ (*engagement*) con la escritura, el que según Zhang y Xu (2022) puede ser de carácter conductual, cognitivo y afectivo. Adicionalmente se investiga la autorregulación del aprendizaje. El estudio, de metodología mixta, se enfoca en tareas de escritura académica mediada por una herramienta digital que provee retroalimentación automatizada (AWE) y cuyo uso permite capturar el nivel de compromiso de los estudiantes con sus textos ofreciendo información sobre, por ejemplo, tiempo invertido en las tareas y cantidad de versiones entregadas. Zhang y Xu (2022) ofrecen asimismo datos recabados mediante entrevistas retrospectivas con los participantes, destacando la utilidad de esta herramienta a la hora de averiguar en profundidad cómo el compromiso con la escritura estaría mediado por las emociones y las experiencias previas de aprendizaje de los participantes. El estudio concluye que las competencias digitales y lingüísticas previas pueden influir en cómo los estudiantes multilingües experimentan el uso de herramientas digitales para mejorar su escritura. Asimismo, el estudio destaca la necesidad de contar con descripciones detalladas acerca de cómo estos estudiantes se

comprometen con sus tareas de escritura de modo de poder ofrecerles una educación que realmente atienda a sus necesidades lingüísticas.

Kärchner-Ober (2012), por su parte, estudia cómo 60 multilingües (inglés, alemán y malayo) en Malasia desarrollan la competencia escrita en las tres lenguas y la motivación relacionada con este desarrollo. No operacionaliza la motivación, pero la identifica analizándola en las respuestas de una encuesta. Constata que muchos factores entran en juego en la escritura multilingüe y que hace falta estudiar más el rol de las diferencias individuales.

Sandoval-Cruz et al. (2025) estudiaron en entrevistas repetidas y narrativas personales cómo se desarrolló la escritura en tres lenguas, a saber, el maya, español e inglés, en 15 informantes de Yucatán. Se investigó particularmente cómo la falta de una alfabetización preuniversitaria crea frustración en los estudiantes. Una conclusión suya es que es necesario saber más sobre cómo fomentar la autorregulación emocional en la enseñanza para enfrentar la ansiedad y frustración.

Vorobel y Deksoon (2011) hicieron un estudio cualitativo de caso centrado en 7 multilingües en los EE.UU y cómo estos desarrollan el arte de sintetizar en la escritura en inglés L2. Los autores investigaron, particularmente, los factores que intervienen. Su resultado es que esta habilidad es influida por los patrones culturales presentes en la mentalidad de los hablantes multilingües, el estilo escritural, el conocimiento de los contenidos, la motivación y la actitud.

Finalmente, Cavazos (2019) ahonda en cómo los estudiantes que se identifican como bilingües/multilingües describen y perciben sus experiencias con lenguas distintas al inglés en los cursos de escritura de primer año. Asimismo, Cavazos profundiza en la manera que sus participantes negocian su conocimiento de múltiples lenguas en diversos contextos. El estudio concluye que las diferencias lingüísticas percibidas por los estudiantes que se autoidentifican como multilingües pueden servir para informar prácticas pedagógicas alineadas con la diversidad de su escritura y sus prácticas muchas veces translinguales.

92

## DISCUSIÓN

En resumen, gran parte de las publicaciones identificadas centran su foco en EE.UU., Asia y Oceanía, aunque algunas también están enfocadas en Europa. Solo una publicación añade a una población en América Latina. En cuanto a las poblaciones estudiadas, constatamos un equilibrio relativo en cuanto a los contextos tratados. Si bien más de la mitad de estos artículos abordan, en particular, minorías étnicas (Haim, 2014; Österberg et al., 2022; Sologuren et al., 2024; Pierson, 2014; Sandoval-Cruz et al., 2025; Tecedor, 2023; Torres et al., 2020; Xu & Moloney, 2014; Zhang & Xu, 2022) y migrantes en situación de conflicto (Hajar, 2024) su reciente fecha de publicación refleja un interés más bien emergente por este tipo de poblaciones. Consecuentemente, los estudios identificados reflejan llamados recientes destinados a incluir poblaciones distintas a las comúnmente investigadas (The Douglas Fir Group, 2016;

Ortega, 2019), quedando de manifiesto la necesidad de ampliar el número de publicaciones científicas enfocadas en poblaciones multilingües diversas.

En cuanto a las teorías implementadas, se constata la prevalencia de aproximaciones sociocognitivas, las que principalmente se enfocan en la agencia de los estudiantes (Ávila Reyes & Calle-Arango, 2022), su manejo de estrategias regulatorias y su autoeficacia. Dentro de estos estudios se destaca la relación que existiría entre las exigencias sociales y la internalización de estas demandas. Artículos como el de Collins et al. (2024) y Calafato (2023) apuntan a que la confianza del estudiante en su propia capacidad puede ser determinante para su desempeño al enfrentar tareas de escritura, cuestión que no puede ser separada de sus experiencias actuales y previas de aprendizaje. Tal y como Collins et al. (2024) y otros (Lian et al., 2024; Österberg et al., 2022; Sologuren et al., 2024; Zhang & Xu, 2022) apuntan, la experiencia de aprendizaje está relacionada con el disfrute y la ansiedad experimentada frente a la tarea de escritura, influyendo, así, en cómo los estudiantes abordan las tareas de escritura y las estrategias que movilizan al escribir. Igualmente, importante resulta el conocimiento previo del estudiante en cuanto a los patrones retóricos de su L1, puesto que este conocimiento puede traer ventajas al redactar textos en una L2 en caso de que la L1 y la L2 comparten rasgos. Inversamente, estas creencias pueden resultar obstaculizantes, especialmente cuando las expectativas del estudiante no coinciden con lo que se espera de sus tareas escritas (Collins et al., 2024).

Paralelamente a la implementación de perspectivas sociocognitivas, se aplican también las orientaciones de la motivación (Gardner, 1985) y la visualización del yo (Dönyei, 2009). En algunos de estos estudios se solapan, además, perspectivas que abordan los aspectos emocionales del aprendizaje desde la psicología positiva (ver, por ejemplo, Zhang et. al., 2020). Pese a esta combinación y multiplicidad de aspectos investigados (contextos de aprendizaje, experiencias previas, afectos, emociones, estrategias de autorregulación, etc.), podemos concluir que estos en general han sido estudiados de manera aislada, y que solo un reducido número de publicaciones se enfoca en su interrelación.

Un caso particular, único en su categoría, es el de los trabajos de Calafato (2025) y Calafato y Simmonds (2023), los que, al integrar las dimensiones conductual y cognitiva, la dimensión afectivo-emocional y la ideacional, permiten profundizar en aspectos contextuales clave para el desarrollo multilingüe. Sus resultados apuntan, además, a que no podemos investigar al hablante multilingüe sin considerar la interrelación de las lenguas que componen su repertorio lingüístico completo. Esto trae consigo, lógicamente, la necesidad urgente de abordar frecuencia y usos lingüísticos, además de las relaciones de poder entre las lenguas que componen el repertorio multilingüe. Tal y como se desprende de estos y otros estudios que componen el corpus (Hajar, 2024; Liang et al., 2024; Österberg et al., 2022), es necesario, asimismo, incluir las percepciones de estos hablantes acerca del contexto educativo (muchas veces distinto al de su lugar de origen) y sus experiencias previas dentro de contextos formales de aprendizaje (muchas veces desfavorables para los estudiantes multilingües).

A partir de los estudios analizados se desprende, igualmente, que los conocimientos adquiridos previamente, ya sean de carácter lingüístico o digital, necesitan ser considerados. En estudiantes multilingües que provienen de minorías lingüísticas (o de lenguas con menor estatus), el choque cultural y educativo puede ser considerable, especialmente cuando sus conocimientos son evaluados en cuanto a una norma en áreas en las que —dados sus antecedentes socioeconómicos muchas veces desventajosos— podrían acentuar esta disparidad entre lo que saben y lo que se pide de ellos. Para poder entender cómo los multilingües ejecutan y resuelven, cómo se comportan y qué sienten frente a su escritura, diversas aproximaciones metodológicas deben ser puestas a prueba (Zhang & Xu, 2022). Asimismo, se necesita comprender en mayor detalle cómo los estudiantes manejan y cómo utilizan diversos recursos lingüísticos (patrones retóricos, deixis, cohesión y coherencia, etc.) al escribir en las lenguas que utilizan, puesto que la experiencia individual frente a cómo se escribe (incluyendo éxitos y fracasos), puede repercutir en la autoeficacia de quien escribe (Calafato & Simmonds, 2023). Otra dimensión que se vuelve necesario comprender es, adicionalmente, cómo estos conocimientos sobre el uso de estos recursos se interrelacionan. La escritura en hablantes multilingües, en sí misma, debe ser abordada, por tanto, como evidencia de conocimiento.

Un último aspecto que podemos mencionar está relacionado con mejoras metodológicas. Tal y como Liang et al. (2024) destacan, para llegar a entender en mayor profundidad la naturaleza dinámica del aprendizaje sería necesario llevar a cabo estudios longitudinales que permitan apreciar cómo diversos constructos, como por ejemplo el del autoconcepto, se relacionan con el logro académico a lo largo del tiempo. Asimismo, parece necesario ampliar el rango de estudios cualitativos en torno a la motivación y la escritura que aborden tanto aspectos sociocognitivos, como afectivos e ideacionales, cuestión que hasta ahora ha resultado fructífera, pero principalmente dentro del campo de la ASL.

## CONCLUSIÓN

La presente revisión de alcance ha tenido como objeto identificar los estudios desarrollados en el área de la escritura-motivación en estudiantes multilingües de enseñanza secundaria reglada y universidad, así como describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas y sintetizar sus principales resultados. Tras la recopilación de 22 artículos de investigación se concluye que la mayoría es de fecha reciente y que más de la mitad corresponde a estudios enfocados en minorías lingüísticas. Aunque recientemente ha comenzado a aplicarse la teoría socioeducativa de Gardner (1985) y el sistema motivacional del yo en L2 (Dörnyei, 2009), las teorías comúnmente aplicadas al tema provienen del ángulo sociocognitivo. De manera similar a lo que ocurre dentro de la investigación en ASL, conceptos provenientes de la psicología positiva han experimentado un reciente florecimiento en el área, lo que ha permitido integrar nuevas dimensiones a la hora de entender qué motiva y ‘desmotiva’ a los estudiantes a desarrollar la escritura en una lengua distinta a la L1 o la L2. Estos aportes permiten trazar nuevos caminos, dada la necesidad de ampliar el rango de fenómenos estudiados dentro del campo. Cabe destacar, además, la necesidad de aplicar metodologías cualitativas y longitudinales, las que son mencionadas en gran parte de los artículos citados como herramientas válidas y necesarias para investigar el desarrollo de la escritura multilingüe.

## REFERENCIAS

- Abdi Tabari, M. & Hui, B. (2024). Exploring the associations among task complexity, task motivation, task engagement, and linguistic complexity in L2 writing. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 108(2), 446–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12921>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Ávila Reyes, N., & Calle-Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1–11.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Calafato, R. (2023). Charting the motivation, self-efficacy beliefs, language learning strategies, and achievement of multilingual university students learning Arabic as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), Article 20. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00194-5>
- Calafato, R. (2025). The moderating effect of multilingualism on the relationship between EFL learners' grit, enjoyment, and literacy achievement. *International Journal of Bilingualism*, 29(1), 255–268. <https://doi.org/10.1177/13670069231225729>
- Calafato, R., & Simmonds, K. (2023). The impact of multilingualism and learning patterns on student achievement in English and other subjects in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 53(5), 705–724. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2206805>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cavazos, A. G. (2019). Encouraging Languages Other than English in First-Year Writing Courses: Experiences from Linguistically Diverse Writers. *Composition Studies*, 47(1), 38–217.

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33(Mar), 3–18.  
<https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>

Collins, P., Leo, M. S., Eslami, M., Hebert, M., Levine, J., & Lee, J. W. (2024). The motivational beliefs and attitudes about writing of international students enrolled in online academic English classes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1232664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232664>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum P.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.

Fathi, J., Pawlak, M., & Hejazi, S. Y. (2024). Exploring the roles of ideal L2 writing self, growth L2 writing mindset, and L2 writing grit in L2 writing achievement among EFL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(4), 1150–1178. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000536>

96

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>

Haim, O. (2014). Factors predicting academic success in second and third language among Russian-speaking immigrant students studying in Israeli schools. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.829069>

Hajar, A. (2024). The ideal multilingual self of individuals in conflict-affected situations. *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 400–417. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2029865>

Jee, M. J. (2016). Exploring Korean heritage language learners' anxiety: "we are not afraid of Korean!" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(1), 56–74. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1029933>

Kärichner-Ober, R. (2012). Speaking, reading and writing in three languages. Preferences and attitudes of multilingual Malaysian students. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 385–406. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714382>

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>

Liang, Y., Li, S., Li, X., & Yang, L. (2024). Language exposure and Chinese character handwriting among Hong Kong non-Chinese speaking students: The mediating role of academic self-concept. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org.proxy.lnu.se/10.1177/13621688241274894>

MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. (2016). A Multicomponent Measure of Writing Motivation With Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 31–43. <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>

97

MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143–143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>

Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal* (Boulder, Colo.), 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>

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. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.15626/hn.20224810>

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.

Pierson, S. J. (2014). The power of story: Using personal narrative, computer technology and podcasting with young adult English language learners. *Teaching English with Technology*, 14(4), 3–16.

Rathert, S., & Cabaroğlu, N. (2020). Impact of bilingual practice on EFL learners' self-efficacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 738–756. <https://doi.org/10.17263/jlls.759288>

Sandoval-Cruz, R. I., Perales-Escudero, M. D., & Reyes-Cruz, M. R. (2025). Indigenous students' K-12 and college-level multilingual academic and disciplinary literacy experiences. *Educacion y Humanismo*, 27(48). <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.17081/eduhum.27.48.6967>

Schnoor, B., & Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading & Writing*, 36(3), 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>

Sologuren, E., Österberg, R., & Donoso, A. (2024). ¡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. *Nuevas tendencias de la romanística escandinava*. Aarhus Universitetsforlag, 70–89.

98

Tecedor, M. (2024). Digital Storytelling: Changing Learners' Attitudes and Self-efficacy Beliefs. *Applied Linguistics*, 45(1), 65–87. <https://doi.org/10.1093/applin/amad002>

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research : LTR*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>

Teng, L.S., Sun, P.P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing Writing Self-Efficacy in English as a Foreign Language Contexts: Scale Validation Through Structural Equation Modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911–942. <https://doi.org/10.1002/tesq.432>

The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <http://www.jstor.org/stable/44134994>

Torres, K. M., Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Perceptions of Writing Anxiety and Self-Efficacy Among Spanish Heritage Language Learners. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 84–98.  
<https://doi.org/10.1177/1538192718775175>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., Lewin, S., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

University of South Australia. Guides: Systematic reviews: Define question (2016).  
<https://guides.library.unisa.edu.au/SystematicReviews/DefineTheQuestion>

Vorobel, O., & Deoksoon, K. (2011). Upper-intermediate-level ESL students' summarizing in English. *TESOL Journal*, 2(3), 330–354. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259958>

Wang, T., & Fisher, L. (2023). Using a dynamic motivational self system to investigate Chinese undergraduate learners' motivation towards the learning of a LOTE: The role of the multilingual self. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 130–152. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1863412>

Wilby, J. (2020). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research : LTR*, 26(5), 1010–1033.  
<https://doi.org/10.1177/1362168820917323>

Xu, H. L., & Moloney, R. (2014). Identifying Chinese heritage learners' motivations, learning needs and learning goals: A case study of a cohort of heritage learners in an Australian university. *Language Learning in Higher Education*, 4(2), 365–393. <https://doi.org/10.1515/circles-2014-0020>

Zhao, P., Zhu, X., Yao, Y. & Liao, X. (2023). Ideal L2 self, enjoyment, and strategy use in L2 integrated writing: A self-regulatory learning perspective. *SYSTEM*, 115. <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.system.2023.103033>

Zhang, H., Dai, Y., & Wang, Y. (2020). Motivation and Second Foreign Language Proficiency: The Mediating Role of Foreign Language Enjoyment. *Sustainability*, 12(4), Article 1302. <https://doi.org/10.3390/su12041302>

Zhang, Z., & Xu, L. (2022). Student engagement with automated feedback on academic writing: a study on Uyghur ethnic minority students in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3466–3479.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2102175>

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la ayuda de Ida Henriksson, bibliotecaria con especialización en búsqueda de información de la Universidad Linneo. Su orientación inicial nos permitió adentrarnos con firmeza en el ámbito de los estudios sistemáticos de literatura.

## FINANCIAMIENTO

El artículo fue financiado por la Fundación Åke Wiberg, número H24-0237 y por el Consejo de Formación del Profesorado, NLU (Linnaeus University).

## SOBRE LOS AUTORES:

Alejandra Donoso es Doctora en Lingüística por la Universidad de Estocolmo, Suecia. Actualmente, es académica del Departamento de lenguas de la Universidad Linneo. Pertenece, además, al grupo de investigación en lingüística educacional (EdLing). Sus áreas de interés abarcan temas sobre multilingüismo, escritura académica, motivación y español como lengua de herencia.

Rakel Österberg, Doctora en Letras Hispánicas especializada en adquisición de segundas lenguas, se desempeña como profesora de español en el Departamento de Estudios Románicos y Clásicos de la Universidad de Estocolmo. Su investigación está enfocada en la relación entre motivación y procesos de adquisición y revitalización lingüística en la diáspora.

Enrique Sologuren, Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es académico del Instituto de Literatura de la Universidad de los Andes, Chile. Sus investigaciones se centran en el análisis de géneros discursivos, la didáctica de las lenguas y la escritura académica y profesional en L1 y L2.

## CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Donoso, A., Österberg, R., & Sologuren, E. (2025). Motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y universidad: Una revisión de alcance. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 80–102.  
<https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.05>

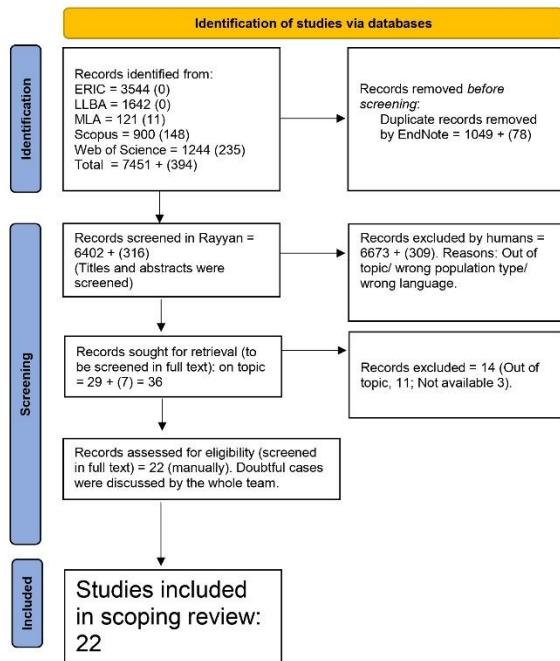
## APÉNDICE 1

Cadenas de búsqueda:

Bloque	Nivel educativo
1	TITLE-ABS-KEY: "higher education" OR "tertiary education" OR academ* OR "undergraduate student*" OR "highschool" OR "upper secondary school" OR "universi*" OR college* OR "educación superior" OR "educación secundaria" OR "bachillerato" OR "instituto" OR "liceo" OR "enseñanza media" OR preparatoria
Bloque	Multilingüismo
2	TITLE-ABS-KEY: multiling* OR multilingualism* OR "heterogeneous linguistic background*" OR "linguistic heterogeneity" OR "heritage languag*" OR HL OR diglossia OR "heterogeneous language practice*" OR plurilingual* OR "pluri lingual" OR bilingual* OR translng* OR transleng* OR multi-competenc* OR multicompetic* OR "multi competence*" OR "foreign languag*" OR L2 OR "second languag" OR "linguistic repertoire*" OR FL OR LE OR "lengua* extranjera*" OR "segunda* lengua*" OR biling* OR disglosia OR pluriling* OR "prácticas lingüísticas heterogéneas" OR "heterogeneidad lingüística" OR "perfil lingüístico heterogéneo" OR "lengua* de herencia" OR LH
Bloque	Motivación
3	TITLE-ABS-KEY: "L2 motivational self system*" OR L2MSS OR "ideal L2 sel*" OR "Ought-to-sel*" OR "multilingual sel*" OR "motivational system*" OR "self determination theory*" OR "self-determination theory" OR "intrinsic motivation*" OR "extrinsic motivation*" OR "self-efficacy*" OR "instrumental motivation*" OR "integrative motiv*" OR "goal setting" OR "regulat*" OR motivation OR grit OR "sistema motivacional del yo L2" OR "sistema motivacional del yo en L2" OR "ideal del yo L2" OR "yo deónico L2" OR "yo multilingüe" OR "SMY L2" OR "sistema motivacional" OR "teoría de la autorregulación" OR "yo ideal en L2" OR "yo L2 deónico" OR "yo L2 de obligación" OR "teoría de la autodeterminación" OR "motivación intrínseca" OR "motivación extrínseca" OR "auto eficacia" OR "motivación instrumental" OR "motivación integradora" OR "motivación integrativa" OR motivación
Bloque	Escritura
4	TITLE-ABS-KEY: "writing" OR "written production" OR writt* OR escritur* OR escribir OR text* OR "multi literacies" OR "producción escrita" OR escrit* OR literac* OR literacidad OR "alfabetización académica"

## APÉNDICE 2

PRISMA 2020, Diagrama de flujo que incluye las búsquedas en bases de datos. **MOTIVACIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD, UNA REVISIÓN DE ALCANCE<sup>1</sup>**



*Empty flow diagram from:* Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

<sup>1</sup> Los números obtenidos luego de la actualización de la búsqueda (junio 2024- febrero 2025) aparecen entre paréntesis.