

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
PROGRAMA DE DOCTORADO
EN LENGUAS Y CULTURAS

EL MODELO DE LA ACULTURACIÓN Y
ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2: UN
ESTUDIO CORRELACIONAL DE ESTUDIANTES
SINOHABLANTES DEL GRADO EN FILOLOGÍA
HISPÁNICA

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor

Tesis Doctoral
presentada por: Qi Lu
Dirigida por: Doctor Eulalio Fernández Sánchez

02.05.2023

TITULO: *El modelo de la aculturación y adquisición del español como L2: un estudio correlacional de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica*

AUTOR: *Qi Lu*

© Edita: UCOPress. 2023
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS: EL MODELO DE LA ACULTURACIÓN Y ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2: UN ESTUDIO CORRELACIONAL DE ESTUDIANTES SINOHABLANTES DEL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA

DOCTORANDO/A: QI LU

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS
(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis presentada por el doctorando Qi Lu reúne los requisitos esperados en un trabajo de investigación de este nivel académico. La elección del tema ha sido el resultado de intensa experiencia investigadora previa, así como una esmerada preparación como investigador tanto en centros universitarios chinos como en nuestra Universidad. Dicha experiencia le ha permitido al doctorando estar en contacto con modelos de implementación de los avances metodológicos propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de forma más específica relacionados con la motivación que los estudiantes universitarios chinos experimentan hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera. En el caso concreto de la investigación que nos ocupa, el doctorando ha trabajado en el marco teórico vinculado con los presupuestos epistemológicos de la teoría ambientalista de la aculturación. Como se puede entender, se trata de un tema absolutamente pertinente y relevante en el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, con un número destacable de extrapolaciones a la enseñanza del resto de idiomas. Así pues, la temática escogida es relevante no sólo en el ámbito educativo que ha sido objeto de estudio y de intervención en el desarrollo de la investigación doctoral, sino también en cualquier otro contexto socio-educativo.

Para lograr los objetivos planteados el doctorando ha seguido un plan de trabajo detallado y meticuloso que le ha permitido elaborar una revisión minuciosa de la información disponible hasta el momento con relación al ámbito de estudio objeto de análisis. Por otra parte, la metodología de investigación que se ha utilizado ha sido justificada debidamente y le ha permitido al doctorando alcanzar los propósitos de su investigación de manera sistemática.

Finalmente, cabe destacar la pertinencia y relevancia de los resultados obtenidos de esta investigación, que más allá de la concreción contextual en cuestión abre un destacado marco de posibilidades para la innovación docente en el ámbito de las conexiones entre la motivación y la distancia social con relación a los diferentes niveles de competencia en una lengua extranjera, en concreto del español en China.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, a 2 de mayo de 2023

Firma del director
Fdo.: Eulalio Fernández Sánchez

FERNANDEZ
SANCHEZ EULALIO
- 75706213B

Finado digitalmente por
FERNANDEZ SANCHEZ
EULALIO - 75706213B
Fecha: 2023.05.02 12:27:00
+02'00'

AGRADECIMIENTO

Quisiera aprovechar esta ocasión para expresarles mi sincero agradecimiento a todas las personas que me han apoyado y que han contribuido a mi éxito académico.

A mi director de tesis, el Prof. Dr. Eulalio Fernández Sánchez, de la Universidad de Córdoba, a quien quiero comunicar mi profundo agradecimiento, en primer lugar, por haber aceptado dirigirme en esta tesis doctoral y haber confiado en mi capacidad y conocimiento para culminar este proyecto satisfactoriamente. También a él quisiera expresarle mi agradecimiento por haberme brindado la orientación que necesitaba y su apoyo constante durante todo el proceso de investigación, por su sabiduría y por su experiencia que, al compartirlas conmigo, me han permitido superar las dificultades y los desafíos que se me han presentado en este camino.

A todos los profesores y compañeros que he conocido durante mi período de estudio. Sus palabras de aliento, apoyo y preocupaciones han sido una gran motivación para seguir adelante con mi investigación, especialmente en un momento tan difícil como lo fue la pandemia.

A la Prof. Qingqing Zhang de la Universidad de Lanzhou Jiaotong, por guiarme a través del mundo hispanico, y por ayudarme en la distribución del cuestionario aplicado en el marco de la tesis.

A mi amigo Xiao Xu, a quien quisiera expresar mi gratitud por haberse tomado el tiempo de escuchar mis planes y los detalles de mi trabajo.

A mis padres, por el constante apoyo y la comprensión que me han brindado durante mis años de estudio en el extranjero.

A mi novia Yue Dai, por su confianza y paciencia incontables desde el otro lado del océano y del país.

Resumen

El objetivo de la presente tesis doctoral es analizar los factores internos y externos del modelo de la aculturación (Schumann, 1978, 1986) y explorar sus efectos predicables para el desempeño académico en el aprendizaje y la adquisición del español como LE/L2 en una muestra conformada por 317 aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica. Para ello, se propuso la aplicación de un cuestionario permitiera recopilar información sociodemográfica de los participantes, así como su motivación de expectativa-valor, ansiedad idiomática, actitudes, distancia social e identidad social. Se trata de un trabajo descriptivo, cuantitativo y correlacional en el que se emplearon distintos tratamientos estadísticos para interpretar los datos obtenidos. Los resultados evidencian que 1). los alumnos chinos de ELE generalmente poseen un alto grado de motivación de valor siendo el tipo predominante el valor de utilidad, pero un grado medio de motivación de expectativa; además de mostrar un nivel medio de ansiedad idiomática y actitudes positivas frente al aprendizaje y la adquisición de español como LE/L2; 2). los estudiantes chinos de ELE cuentan con una menor distancia social y experimentan seis tipos distintos de cambio de identidad social, siendo la confianza propia el tipo predominante; 3). la motivación de valor de logro, la ansiedad idiomática y el cambio adictivo de identidad social son predicables significativas para el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma español en la muestra conformada para este estudio. A partir de lo anterior se derivan las conclusiones de esta tesis, junto con las limitaciones presentadas y las líneas futuras de investigación.

Palabras clave: español como lengua extranjera, adquisición de segundas lenguas, modelo de la aculturación, factores internos y externos.

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is to analyze the internal and external factors of the acculturation model (Schumann, 1978, 1986) and explore their predictable effects on their language proficiency in learning and acquiring Spanish as a foreign or second language in a sample of 317 Chinese learners enrolled in the Degree in Hispanic Philology. To achieve this goal, a questionnaire was used to collect sociodemographic information about the participants, as well as their expectancy-value motivation, language anxiety, attitudes, social distance, and social identity. This is a descriptive, quantitative, and correlational study that used different statistical procedures to interpret the obtained data. The results show that: 1) Chinese ELE students generally have a high degree of value motivation, with utility value being the predominant type, but a moderate degree of expectancy motivation; in addition, they exhibit moderate levels of language anxiety and positive attitudes towards learning and acquiring Spanish as a foreign or second language; 2) Chinese ELE students have a lower social distance and experience six different types of social identity change, with self-confidence being the predominant type; and 3) achievement value motivation, language anxiety, and additive social identity change are significant predictors of academic performance in learning Spanish as a foreign or second language in the sample studied. Based on these findings, the conclusions of this thesis, as well as its limitations and future research directions, are also discussed.

Palabras clave: Spanish as a foreign language, second language acquisition, acculturation model, individual differences.

ÍNDICE DE COTENIDOS

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN 1

- Introducción..... 2
- 1. Justificación del estudio 5
- 2. Objetivos y Preguntas del estudio 8
- 3. Estructura de la tesis 10

MARCO TEÓRICO 13

CAPÍTULO 2

INTRODUCCIÓN DE LA ASL 14

- Introducción..... 15
- 1. Definición de la ASL..... 16
- 2. Alcance y Aproximaciones de la ASL 18
- 3. Principales Conceptos 22

CAPÍTULO 3

EL MODELO DE LA ACULTURACIÓN 25

- Introducción..... 26
- 1. Antecedentes..... 27
- 2. Distancia Social y Distancia Psicológica..... 29
- 3. Críticas y Limitaciones 39
- 4. Evidencias..... 42
- 5. Modelo de la Aculturación con Modificaciones como Marco en la Tesis 48

CAPÍTULO 4

FACTORES EN EL APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE L2 52

- Introducción..... 53
- 1. Alcance e Importancia de los Factores Internos y Externos... 55
- 2. Factores Internos que Afectan el Aprendizaje y la Adquisición de L2 59
 - 2.1 Motivación 59
 - 2.1.1. Aproximación a la Definición de Motivación 60
 - 2.1.2. Modelos Relevantes de Motivación 62

2.1.3. Estudios Previos sobre la Motivación	73
2.2. Ansiedad Idiomática.....	77
2.2.1. Aproximación al Concepto de Ansiedad Idiomática	77
2.2.2. Revisión Histórica: Tipo y Fuente de Ansiedad	
Idiomática	80
2.2.3. Estudios Previos sobre la Ansiedad Idiomática.....	89
2.3. Actitudes	93
2.3.1. Aproximación al Concepto de Actitudes.....	93
2.3.2. Revisión Histórica de Actitudes	96
2.3.3. Estudios Previos sobre las Actitudes.....	100
3. Factores Externos en el Aprendizaje y la Adquisición de L2	
.....	104
3.1 Distancia Social.....	104
3.1.1. Definición de Distancia Social	104
3.1.2. Recorrido de las Teorías sobre la Distancia Social	106
3.1.3. Estudios Previos sobre la Distancia Social.....	112
3.2. Identidad.....	116
3.2.1. Identidad Social, Inversión, Comunidad_ Imaginada y	
Bilingüismo Productivo.....	116
3.1.2. Estudios Previos sobre la Identidad.....	121

CAPÍTULO 5

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA

EXTRANJERA EN CHINA 125

Introducción.....	126
1. Historia de Enseñanza de ELE en China.....	127
2. Contextos de ELE en China	139
2.1. Enseñanza Privada.....	143
2.2. Enseñanza Preuniversitaria:	147
Escuelas Primarias y Secundarias	147
2.3. Enseñanza Universitaria.....	150
2.3.1. Curriculares y Planificación de Estudio	150
2.3.2. Materiales Didácticos	159
2.3.3. Diccionarios.....	161
2.3.4. Exámenes Específicos	165

MARCO METODOLÓGICO 170

CAPÍTULO 6

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... 171

Introducción.....	172
-------------------	-----

1. Preguntas e Hipótesis de Investigación	173
2. Enfoque y Diseño de Investigación	177
2.1. Variables	179
2.1.1. Dimensión Sociodemográfica.	179
2.1.2. Dimensión Interna y Externa.....	181
2.1.3. Dimensión Académica.....	184
2.2. Instrumento	186
2.3. Procedimiento y Muestra	194
2.4. Análisis Estadístico	198
MARCO ANALÍTICO	201
CAPÍTULO 7	
RESULTADOS Y DISCUSIONES DE INVESTIGACIÓN ..	202
Introducción.....	203
1. Análisis Estadísticos de Datos Obtenidos	204
1.1. Análisis Descriptivo	204
1.1.1. Dimensión Sociodemográfica.....	204
1.1.2. Dimensión Interna y Externa.....	219
1.1.3. Dimensión Académica.....	232
1.2. Análisis Correlacional, MANOVA y Analisis de Regresión	235
1.2.1. Análisis Correlacional	235
1.2.2. MANOVA y Análisis de Regresión	241
2. Discusiones	258
2.1. Preguntas sobre los Factores Internos	258
2.2. Pregunta sobre los Factores Externos	269
2.3. ¿Tienen un Impacto en los Factores Internos y Externos la Información Sociodemográfica de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?	273
2.4. ¿Qué Correlación tienen los dos Tipos de Factores con el Nivel de Español y qué Tipo Tiene una Correlación más Evidente y Predicable?.....	276
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS ..	281
1. Conclusiones.....	282
2. Limitaciones	287
3. Líneas Futuras de Investigación	290
REFERENCIAS	294
ANEXO I	

CUESTIONARIOS.....	315
ANEXO II	
DATOS ORIGINALES.....	331

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organización de la tesis	12
Figura 2. Esquematización del modelo socioeducativo de motivación	65
Figura 3. Modelo socioeducativo y cognitivo de motivación	68
Figura 4. Esquematización del modelo auto sistema en L2 de motivación (<i>L2 Motivational Self System</i>)	71
Figura 5. Esquematización del modelo expectativa-valor de motivación en la ASL	72
Figura 6. Número de Departamentos de Lengua Española universitarios en la China continental	136
Figura 7. Número de alumnos de español en universidades de la República Popular de China entre los años 2000 al 2006	137
Figura 8. Número de alumnos y profesores de Lengua Española en universidades de la China continental entre los años 2002 al 2017	138
Figura 9. Estructura del sistema educativo en la República Popular de China	141
Figura 10. Edad de los participantes	206
Figura 11. Género de los participantes	207
Figura 12. Etnia de los participantes	208
Figura 13. Origen de la familia de los participantes	210
Figura 14. Localidad de la universidad de los participantes	210
Figura 15. Nivel de grado de los participantes	213
Figura 16. Tiempo en que los participantes tardaron en aprender español	213
Figura 17. Intención de los participantes de seguir estudiando másteres en español	214
Figura 18. Deseo de los participantes de viajar al mundo hispánico	216
Figura 19. Dominio de dialectos chinos de los participantes	217
Figura 20. Nivel de inglés de los participantes	218
Figura 21. Clasificación media de los participantes	233
Figura 22. Datos visuales de las correlaciones entre las variables internas y el desempeño académico	236
Figura 23. Datos visuales de correlaciones entre las variables externas y el desempeño académico	239
Figura 24. Gráfico Q-Q Normal del ítem 28	241
Figura 25. Gráfico Q-Q Normal del ítem 47	241

Figura 26. Diferencias de medias entre la utilidad y la ansiedad idiomática según el origen de la familia	247
Figura 27. Diferencias de medias en el logro, el intrínseco y la ansiedad idiomática según el tiempo en aprender español	248
Figura 28. Distribución de medias del cambio adictivo según el género	252
Figura 29. Relación entre la ansiedad idiomática y la motivación de expectativa-valor	263
Figura 30. Relación entre las actitudes y la motivación de expectativa-valor	265

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores de la distancia social	31
Tabla 2. Factores de la distancia psicológica	36
Tabla 3. Proceso del modelo de la aculturación	39
Tabla 4. Comparación entre el modelo de aculturación de Schumann y el modelo de la aculturación con modificaciones en la tesis.	51
Tabla 5. Modelo educativo de motivación	67
Tabla 6. Resumen de los tipos de ansiedad idiomática.	86
Tabla 7. Resumen de las fuentes de ansiedad idiomática	89
Tabla 8. Lista de diccionarios chino-españoles elaborados por misioneros religiosos	133
Tabla 9. Información general de la República Popular de China	140
Tabla 10. Plan de estudios del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Lanzhou Jiaotong	153
Tabla 11. Plan de estudios del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái	155
Tabla 12. Lista de universidades chinas que ofrecen másteres relacionados con la enseñanza de la lengua española y sus líneas de investigación	157
Tabla 13. Comparación entre la versión antigua del manual de Español y la nueva versión del Español Moderno	160
Tabla 14. Lista de diccionarios chino-españoles en China	161
Tabla 15. Estructura del EEE4 (1999-2011)	166
Tabla 16. Nueva estructura del EEE4 (Modelo de 2018)	167
Tabla 17. Estructura del EEE8 (Modelo de 2022)	169
Tabla 18. Ítems de la dimensión sociodemográfica en el cuestionario	180
Tabla 19. Componentes del cuestionario aplicado en la investigación	186
Tabla 20. Ítems de motivación en el cuestionario	188
Tabla 21. Ítems de actitudes en el cuestionario	189
Tabla 22. Ítems de actitudes en el cuestionario	190
Tabla 23. Ítems de distancia social en el cuestionario	191
Tabla 24. Ítems de cambio de identidad social en el cuestionario	192
Tabla 25. Ítem de dimensión académica en el cuestionario	193
Tabla 26. Alfa de Cronbach de las variables del cuestionario	195

Tabla 27. Ítems modificados en el cuestionario	196
Tabla 28. Porcentaje de recuperación de la investigación	197
Tabla 29. Efectos de cada análisis estadístico	198
Tabla 30. Correspondencia entre los objetivos y las preguntas de investigación con los métodos estadísticos empleados	199
Tabla 31. Datos personales de la muestra	204
Tabla 32. Datos académicos y lingüísticos de la muestra	211
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de motivación	219
Tabla 34. Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de ansiedad idiomática	222
Tabla 35. Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de actitudes	225
Tabla 36. Estadísticos descriptivos de distancia social	227
Tabla 37. Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de identidad social	228
Tabla 38. Nota de la asignatura Español Básico/Superior de los participantes	233
Tabla 39. Media, desviación típica y correlaciones entre las variables internas y el desempeño académico	236
Tabla 40. Media, desviación típica y correlaciones entre las variables externas y el desempeño académico	238
Tabla 41. Pruebas multivariantes entre los factores personales y los factores internos	245
Tabla 42. Prueba del efecto inter-sujetos entre los factores personales y los factores internos	245
Tabla 43. Pruebas multivariantes entre los factores personales y los factores externos	249
Tabla 44. Prueba del efecto inter-sujetos entre los factores personales y los factores externos	250
Tabla 45. Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica para la nota en español	254
Tabla 46. Modelo final de regresión lineal múltiple para la nota en español	255
Tabla 47. Resumen de medias de los tipos de motivación de expectativa-valor.	256
Tabla 48. Resumen de medias de los tipos de ansiedad idiomática	259
Tabla 49. Resumen de medias de los tipos de actitudes	260
Tabla 50. Porcentaje positivo de la distancia social	268

Tabla 51. Resumen de medias de los tipos del cambio de
identidad social

269

ÍNDICE DE ABREVIATURAS MÁS USADAS

ASL	Adquisición de Segunda Lengua
AL2	Aprendientes de Lenguas Segunda
ATMB	Attitude/Motivation Test Battery
ELE	Español como Lengua Extranjera
MECR	Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas
L1	Lengua Materna/Primera
L2	Lengua Segunda
LE	Lengua Extranjera
LM	Lengua Meta

Capítulo 1

Introducción

Introducción

La adquisición de segunda(s) lengua(s) (en adelante, ASL) ha recibido una notoria atención a lo largo de las últimas décadas desde una perspectiva interdisciplinar: humana, sociológica, psicológica, pedagógica, entre otras (Ortega, 2009, p. 1; Fernández Sánchez, 2018, p. 13). Si bien en el campo de la ASL se suelen estudiar los problemas a los que se enfrenta un alumno de una lengua extranjera (en adelante, LE) o segunda lengua (en adelante, L2) dentro de la dimensión de la lingüística (a saber, muchos investigadores intentan buscar una pauta universal por la que un aprendiente pasa en el proceso de ASL). Un tema que recién destaca es que existen factores que intervienen en el proceso de ASL, debido a que entrelazan varios de los ámbitos que se señalaron anteriormente y, a su vez, manifiesta por qué existen diferencias entre aprendientes de una L2 o LE no solo en velocidad, sino también en el dominio de la adquisición (Ellis, 1997, p. 6).

Si se hace una revisión retrospectiva de los estudios sobre esta tal temática, es posible encontrar numerosas investigaciones en las que se pretendió establecer un modelo especial para explicitar cómo las variables inciden en el proceso de ASL, tales como las investigaciones de Gardner y Lambert (1972) o Schumann (1978), entre otros. Todos los estudios confirmaron el hecho de que existe una vinculación entrelazada entre los estudiantes, profesores y el aula o la sociedad en el proceso de ASL (Rodríguez Lifante, 2016, p. 2). A pesar de que los autores prestaron atención diferente a los factores, de acuerdo con las investigaciones previas, las variables se

pueden agrupar en dos grandes grupos: factores internos y factores externos. Por un lado, los factores internos, también conocidos frecuentemente como diferencias individuales (Ellis, 1994; Dörnyei, 2005), hacen referencia a facultades o características específicas que cada aprendiente obtiene de manera individual y que influyen en el proceso de la ASL, así como la motivación, actitud, ansiedad idiomática, aptitud, inteligencias múltiples, entre otras. Por otra parte, los factores externos son los que el aprendiente no puede manejar con facilidad o sobre los que no tiene ningún control en el proceso de aprendizaje de una L2, por ejemplo, la distancia social, identidad social y el contexto de aprendizaje.

Tal clasificación también se puede hallar en el modelo de la aculturación que contienen la distancia social y la distancia psicológica (Schumann, 1978; 1986). El autor mencionó que la variable social es más relevante que la psicológica en el proceso de ASL en cuanto al contexto inmigrante; además, Maple (1982) afirmó que esta observación funciona igualmente en el ámbito educativo. Por ello, con el fin de llevar a cabo esta investigación se toma este modelo como marco principal, puesto que en este trabajo se pretende examinar qué tipo de factores es más significativo en el aprendizaje de una LE/L2. Ahora bien, no cabe duda de que resulta imposible abordar esta tesis teniendo en cuenta todos los factores internos y externos que se precisaron anteriormente, por esa razón en esta investigación doctoral se seleccionaron como factores internos la motivación, las actitudes y la ansiedad idiomática; y como factores externos la distancia social y la identidad, con el objetivo de estudiar el aprendizaje del español como lengua

extranjera (en adelante, ELE) de alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica en China. De forma más concreta, este trabajo tiene como objetivo investigar la condición existente entre los factores internos y externos de alumnos sinohablantes y su correlación con el desarrollo del español como LE o L2; es decir, cómo los factores internos y externos afectan el proceso de ASL positiva o negativamente y qué tipo de factores son más influyentes sobre el nivel del dominio de español como LE o L2.

1. Justificación del estudio

De acuerdo con Lu (2021), la enseñanza de ELE en la China continental pasó por cuatro etapas: la génesis (los años 50 del siglo pasado), pequeños momentos de auge (los años 60 y 70), la depresión y recuperación (los años 80 y 90) y el desarrollo acelerado (desde el principio del siglo XXI). El crecimiento del último período de la enseñanza de ELE se puede verificar directamente por las siguientes cifras: hasta el año 2000 existían únicamente 15 universidades donde se ofrecía el Grado de Filología Hispánica¹, mientras que en el año 2021 se pueden encontrar 130 universidades chinas con un Departamento de Lengua Española, de las que 103 cuentan con la diplomatura de Filología Hispánica y el resto ofrece el idioma español como asignatura optativa. Por tal motivo, la lengua española se está convirtiendo gradualmente en un idioma más relevante y popular en China. Aunque todavía se trata de un “idioma minoritario” en la sociedad civil, se denomina “lingua franca” en documentos oficiales del gobierno y universidades chinas. Otra cifra convincente que puede aportar esta idea se presenta en el Informe del Instituto Cervantes (2021), que expuso que en la actualidad China cuenta con 34 823 alumnos universitarios que aprenden español, lo que sitúa al país en la sexta posición mundial, después de Estados Unidos (712 240), Italia (61 000), Alemania (52 947), Brasil (43 517) y Francia (40 000).

¹ Hay distintas denominaciones de este grado en universidades chinas: Español, Lengua Española, Lengua y Literaturas Españolas, Filología Española, entre otras. No se hace distinción entre ellos debido a que no existe una gran diferencia en el plan de estudios de tales en China.

Como consecuencia de su desarrollo, surgieron incontables estudios sobre la lengua china y la española, y más que todo, de la enseñanza de ELE en el contexto chino. Asimismo, se pueden encontrar numerosas investigaciones de las teorías pertinentes a la ASL, tales como el análisis de errores y la interlengua. En este contexto, se han realizado muy pocos estudios sobre los factores afectivos o cognitivos en el aprendizaje y la adquisición de L2, y la mayoría de los investigadores han prestado especial atención a la motivación, excepto Luo (2019), quien examinó la correlación entre la motivación y la identidad social entre alumnos universitarios chinos de español como LE. Lo más importante es que apenas existen estudios en los que se centra la correlación entre los factores afectivos o cognitivos en el aprendizaje y la adquisición de L2 y el rendimiento académico de la lengua española.

Por otra parte, a partir de mi experiencia personal, soy capaz de apreciar realmente la influencia que los factores internos y externos tuvieron en mi aprendizaje de español como L2, particularmente cuando era estudiante del Grado en Filología Hispánica en mi universidad china. Desde aquel momento, ha tenido muchas preguntas al respecto, como ¿los factores afectivos y cognitivos tienen en otros estudiantes sinohablantes de español el mismo impacto como yo?, ¿qué correlación existe entre estos factores y el nivel de español?, entre otras.

Por todo lo anterior, se puede concluir que el estudio acerca de los factores internos y externos en el aprendizaje y la adquisición de L2 en la ASL en el contexto chino sigue siendo un hueco que queda por completar y profundizar, teniendo en cuenta la correlación entre

las variables internas y externas, y la adquisición del español como L2 de aprendices sinohablantes. Así pues, el presente trabajo doctoral, basado en el modelo de la aculturación (Schumann, 1978; 1986), pretende llenar el vacío existente en la ASL en el ámbito chino institucional.

2. Objetivos y Preguntas del estudio

Los objetivos que se quieren perseguir en esta tesis se resumen a continuación:

1. Analizar el panorama general de los tres factores internos (la motivación, las actitudes y la ansiedad idiomática) de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica y estudiar la relación que existe entre sí.
2. Examinar el panorama general de los factores externos (la distancia social y la identidad) de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.
3. Analizar la posible influencia de la información sociodemográfica de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica en los factores internos y externos.
4. Averiguar la correlación existente entre los dos tipos de factores con el nivel de español como L2 en el contexto chino, y qué tipo tiene un impacto más efectivo y predicable.

A partir de los objetivos descritos, se plantean las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son el tipo y el grado de los tres factores internos (la motivación, actitudes y la ansiedad idiomática) de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?
2. ¿ Cuáles son el tipo y el grado de los dos factores externos (la distancia social y la identidad social) de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?
3. ¿Tienen un impacto en los factores internos y externos la información sociodemográfica de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?
4. ¿Qué correlación tienen los dos tipos de factores con el nivel de español y qué tipo puede predecir el rendimiento en español?

3. Estructura de la tesis

A continuación se expone la estructura de esta tesis. Primero se presentan los contenidos generales y el marco teórico; posteriormente, se centra en la metodología y el diseño de la investigación; y, finalmente, se presenta el análisis de los datos obtenidos y las conclusiones.

En el primer capítulo se precisa la introducción de los contenidos generales de la tesis, la cual versa sobre la justificación, los objetivos y las preguntas, y la estructura de la investigación.

Seguidamente, el marco teórico de la investigación se estructura en tres capítulos. El segundo capítulo aborda una introducción general del ámbito de la ASL, en la que se presentan la definición, el alcance y las aproximaciones de la ASL, y después, se discuten dos términos clásicos de tal temática, es decir, aprendizaje/adquisición y LE/L2. En el tercer capítulo se describe el modelo de la aculturación de Schumann (1978; 1986), que contiene cinco apartados: antecedentes, distancia social y distancia psicológica, críticas y limitaciones, evidencias y contraejemplos y modificaciones. El cuarto capítulo primero expone las clasificaciones de las variables que interviene en el proceso de aprendizaje y adquisición de LE/L2, y posteriormente, enmarca concretamente los teóricos fundamentales (definición, revisión histórica y estudios previos) de cada factor seleccionado en la tesis, a saber: la motivación, la ansiedad idiomática y las actitudes (factores internos), y la distancia social y la identidad social (factores externos). El quinto capítulo trata de introducir un

panorama educativo de la enseñanza de ELE en China, en la que se exhiben la situación actual de la enseñanza del español como LE en China y los manuales, diccionarios y exámenes principales para estudiantes universitarios chinos.

En el sexto capítulo se explican la metodología y el diseño del cuestionario que se empleó en la tesis. Primeramente, se exponen las hipótesis de acuerdo con los objetivos y las preguntas propuestos en el capítulo de la introducción. En segundo lugar, se presentan el enfoque metodológico, las variables seleccionadas, el instrumento utilizado, el procedimiento y los tratamientos estadísticos empleados de la investigación respectivamente.

En este orden, en el sexto capítulo se exponen el análisis de los datos obtenidos y discusiones de los resultados. Se emplean el análisis descriptivo, MANOVA y el análisis de regresión para interpretar los datos numéricos, y se responden a cada pregunta formulada.

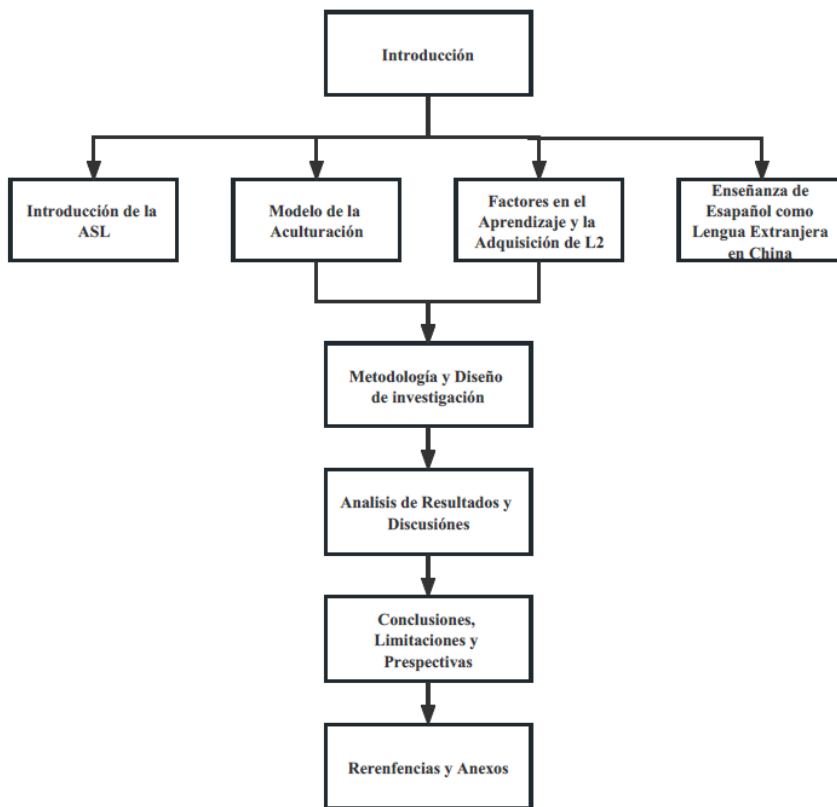
Por último, el octavo capítulo se dedica a las conclusiones de la investigación. Primero se presenta un breve resumen de las ideas más destacadas según los resultados del capítulo anterior. Luego, se responde a las preguntas que se plantearon en la introducción con el fin de revisar las hipótesis de la tesis, lo cual permite ofrecer aportes específicos para completar el vacío que existe en el estudio de los factores en el aprendizaje y la adquisición de L2 en el contexto chino. Finalmente, se sintetizan las posibles limitaciones de la investigación para ilustrar futuras líneas de investigación. Este trabajo doctoral cierra con las referencias bibliográficas y los

anexos, en los que aparece el cuestionario que se implementó en la investigación (versión española y versión china).

La organización del presente trabajo doctoral se sintetiza en la siguiente figura:

Figura 1

Organización de la Tesis



Fuente: Elaboración propia.

Marco Teórico

En el marco teórico enmarcan los contenidos de esta tesis desde el punto de vista teórico. Con el propósito de cumplir con los objetivos que se han trazado en la introducción, resulta lógico e imprescindible fundamentar y revisar las teorías e ideas que se vinculan con este trabajo doctoral. Por ello, los contenidos teóricos se estructuran de la siguiente manera: el segundo capítulo consiste en una breve introducción de la ASL en la que se exponen la definición, el alcance y las aproximaciones, y los principales conceptos; el tercer capítulo aborda el modelo de la aculturación de Schumann en la ASL, lo cual puede representar el marco de este trabajo; el siguiente capítulo se dedica a presentar concreta y detalladamente las explicaciones de cada factor seleccionado de esta tesis (factores internos y factores externos); el cuarto y último apartado ofrece un panorama general de ELE en China, puesto que la investigación se enfoca en estudiantes sinohablantes de universidades chinas.

Capítulo 2

Introducción de la ASL

Introducción

Después de haber planteado los objetivos y las preguntas de la investigación en el capítulo anterior, resulta lógico e imprescindible fundamentar y revisar las teorías e ideas que se vinculan con este trabajo doctoral. El segundo capítulo consiste en una breve introducción del ámbito de ASL en la que se expone su definición, su alcance y sus aproximaciones, y sus principales conceptos.

1. Definición de la ASL

Los factores en el aprendizaje y la adquisición de L2, tanto externos como internos, se convirtieron en un área relevante de investigación en la ASL, por consiguiente, resulta necesario y fundamental presentar claramente la definición y el alcance de la adquisición de segundas lenguas.

La ASL, aunque se considera un proceso complejo y polifónico, en general se puede definir como el estudio sistemático sobre cómo las personas adquieren una segunda lengua (Ellis, 1997, p. 3; Gass y Selinker, 2008, p. 7). Se trata de un proceso individual que “requerirá un acercamiento que aglutine los aspectos que intervienen en este independientemente de las variables que participen en él, y que dependerán fundamentalmente de la confluencia de aspectos internos y externos al sujeto que protagoniza el aprendizaje” (Fernández Sánchez, 2018, p. 14). Por ello, al brindar una definición de la ASL, no se puede ignorar el papel de la confluencia de los factores internos y externos. Con base en lo anterior, Ellis (1986) definió lo siguiente:

El término adquisición de segundas lenguas se refiere al proceso subconsciente y consciente por medio del cual se aprende una lengua distinta a la materna en un marco natural o tutorizado. Abarca el desarrollo de la fonología, la gramática y el conocimiento pragmático, etc. El proceso consta de rasgos variables e invariables. (p. 6)

No hay duda de que esa definición expone de manera clara el contexto distinto donde tiene lugar la ASL. Ahora bien, aunque el autor ofrece una explicación relativamente patente de segunda

lengua, parece que todavía falta una descripción más completa, porque en ciertas ocasiones el aprendiente puede crecer en una sociedad bilingüe, por lo que tiene más que una lengua materna. En ese sentido, se recoge la definición de Ortega (2009) en esta tesis, quien afirmó lo siguiente:

Second language acquisition (SLA) is the scholarly field of inquiry that investigates the human capacity to learn languages other than the first, during late childhood, adolescence or adulthood, and once the first language or languages have been acquired. It studies a wide variety of complex influences and phenomena that contribute to the puzzling range of possible outcomes when learning an additional language in a variety of contexts. (p. 2)

2. Alcance y Aproximaciones de la ASL

Si se quiere descubrir el alcance de la ASL es fundamental conocer su origen. El estudio de esta disciplina comenzó a desarrollarse rápidamente a partir de la década de 1970, aunque existían algunas publicaciones elaboradas a finales de los 60 y principios de los 70, como las de Corder (1967) y Selinker (1972), que declararon el nacimiento de la ASL como un ámbito independiente (VanPatten y Benati, 2010, pp. 2-3). Tanto las obras citadas como las primeras investigaciones realizadas sobre la ASL, se centraron en los errores de los aprendices, la interlengua y el análisis de errores que se relacionaban estrechamente con el profesorado y la enseñanza de lenguas.

Desde los años 80 la disciplina de la ASL se amplió considerablemente como un campo multidisciplinar ligado al conocimiento de otras áreas como la Lingüística, la Sociología, la Psicología, entre otras (Ellis, 1997; Ortega, 2009; VanPatten y Benati, 2010); cuyo núcleo reside primordialmente en aprendientes y adquisición o en el aprendizaje de lenguas. Con el paso del tiempo esta disciplina ha experimentado una notable expansión en la metodología, por lo que puede ser considerada una disciplina autónoma (Larsen-Freeman, 2000) de límites elásticos (Ellis, 2008, p. 9).

Esta disciplina autónoma puede ser vista desde dos perspectivas. A continuación, cabe relacionar las dos

aproximaciones principales desde las cuales ha sido comprendida la ASL, a saber: una perspectiva psicolingüística y una perspectiva sociocultural (Cárdenas Claros, 2008; Tavakoli y Jones, 2018).

A partir de la línea que se propone desde la perspectiva psicolingüística los investigadores han prestado especial atención principalmente a tres acciones: a descubrir las secuencias universales en el desarrollo del lenguaje como la adquisición de morfemas o de gramática (Dulay y Burt, 1974; Chomsky, 1980; Goldschneider y DeKeyser, 2001); a comprobar el efecto de la interacción en el desarrollo del lenguaje como el input, el output y la interacción (Krashen, 1982; Long, 1996; Swain, 2005); y a explicar los factores que afectan las diferencias entre los aprendices de LE/L2 en lo que respecta a su actitud (Ajza, 1988; Gardner y Lambert, 1972; Stern, 1983), ansiedad (Horwitz et al., 1986; Young, 1994; Rubio, 2004), aptitud (Carroll, 1973, 2002; Harley y Hart, 1997; Skehan, 2002; Wen et al., 2017), inteligencia (Genesee, 1976; Gardner, 1983; Spolsky, 1989) y motivación (Gardner y Lambert, 1972, Gardner, 1985, Dornyei, 2001, 2006; William y Burden, 1997; Dornyei y Ushioda, 2011), entre otros.

Los enfoques psicolingüísticos de la ASL sugieren que el lenguaje y el pensamiento están relacionados, pero son fenómenos independientes. En ese sentido, la interacción entre los estudiantes ayuda a activar los procesos cognitivos individuales y ello, a su vez, permite a los discentes acceder a una entrada comprensible y avanzar en la adquisición de una L2. En este tipo de enfoque se utilizan medidas estadísticas para confirmar o rechazar hipótesis establecidas antes de la investigación. De este se puede decir, en

resumen, que los enfoques psicolingüísticos, específicamente en lo relativo a las perspectivas interaccionistas, ven la adquisición de L2 como un proceso individual y cognitivo.

En referencia a las aproximaciones socioculturales se sostiene que la ASL está asociada fuertemente con las circunstancias sociales en las que los estudiantes aprenden una LE/L2, viven y crecen. Partiendo de esta idea, desde, los estudios se concentran en los siguientes aspectos: la interacción entre los hablantes nativos y los aprendices, como la distancia social (Schumann, 1978, 1986); la relación entre el aprendizaje de lengua y su posición social, como la identidad social (Norton, 2000; Darvin y Norton, 2015); y la creencia que se tiene sobre el valor de las lenguas utilizadas, como la ideología lingüística (Milroy y Milro, 1985; Schieffelin et al., 1998). De lo mencionado se puede inferir que los enfoques socioculturales ven el lenguaje y el pensamiento como procesos altamente interconectados durante los cuales la interacción social permite a los interlocutores organizar sus procesos cognitivos, ayudándoles a reconstruir el conocimiento sobre la LE/L2.

Al contrastar la tradición sociocultural con los enfoques psicolingüísticos, se encuentra que los datos se obtienen principalmente a través de métodos orientados a la naturalidad desde la perspectiva sociocultural. Es decir, los datos se contextualizan, lo cual implica que tanto los gestos como las vacilaciones, los falsos comienzos y las señales de retroalimentación son considerados como puntos importantes de datos.

A modo de conclusión, sobre las aproximaciones socioculturales, se puede decir que estas tienden a comprender cómo el lenguaje media el conocimiento y cómo el conocimiento se reconstruye a través de la interacción entre los aprendices y las circunstancias sociales, dado que el aprendizaje y la adquisición ocurren primero entre las personas y luego se dan como procesos al interior del individuo.

En términos generales, la ASL abarca los trabajos básicos y aplicados sobre la adquisición de segundas lenguas y dialectos por parte de niños y adultos que aprenden de forma natural o con la ayuda de la instrucción formal, como individuos o como grupos que están inmersos en entornos de lenguas extranjeras, segundas lenguas y lenguas francas, ya sea desde una perspectiva psicolingüística o desde una perspectiva sociocultural. Por ende, se puede decir que el alcance de la ASL es bastante amplio y que aún continúa expandiéndose, debido a que a partir del nuevo siglo ha venido relacionándose con otros ámbitos, lo cual ha aportado a este campo nuevas vitalidades, ideas y aproximantes de manera continua con el fin de descubrir los misterios que subyacen en el proceso de adquisición de segundas lenguas.

3. Principales Conceptos

Desde el nacimiento de la ASL existen algunos términos que definieron diferentes autores a partir de diversas perspectivas. Así pues, es necesario precisar los principales conceptos en la ASL que se emplearon en esta investigación.

Lengua Primera/ Materna (L1):

Esa noción se refiere a la primera lengua (en el caso de adquisición monolingüe) o primeras lenguas (en el caso de adquisición bilingüe o multilingüe) que un ser humano aprende de sus padres, hermanos y cuidadores a lo largo de los años críticos de desarrollo (aproximadamente hasta los cuatro años). El concepto también se denomina Lengua Materna o Lengua Nativa.

Lengua Segunda(L2)/Lengua Extranjera (LE):

La primera noción hace referencia a cualquier lengua aprendida después de la L1 o primeras lenguas. Este término también se conoce como Lengua Adicional. En casos especiales, la L2 se puede entender en un sentido amplio que conlleva a considerarla como la tercera o cuarta lengua, o lenguas de bilingüismo. La segunda noción se trata de una lengua que no sea un idioma hablado habitualmente en el país del hablante. Asimismo, se puede encontrar la opinión de distinción entre los dos términos, que la L2 se refiere a la lengua que se aprende donde esa se habla, mientras que la LE tiene que ver con la lengua que se aprende

donde esa no se habla (normalmente en aula). No obstante, se presenta la opinión de VanPatten y Benati (2010):

Although it is clear that the social contexts are different whether the language is spoken or not, and that the quantity and quality of input and interaction for the learner may be different in different contexts, it is also clear that the linguistic, psycholinguistic, and cognitive dimensions of language acquisition do not change depending on context. (p. 145)

Sumado a lo anterior y de acuerdo con la definición general, se puede apreciar que la lengua española corresponde tanto a L2 como LE en el contexto chino. Por ello, ambos términos se consideran sinónimos en esta tesis.

Adquisición/Aprendizaje:

Las dos nociones las distinguió Krashen (1981, p. 11) de la siguiente forma: el primer término hace referencia a “a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process²”; y el segundo, “conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them... include formal knowledge of a language, or explicit learning³”. Asimismo, el autor apuntó que las dos nociones son procesos separados que para los aprendientes resultan dos sistemas paralelos

² Para adquirir la conjugación de verbos en tercera persona -a/-e, el aprendiente tiene que escuchar y leer muchos verbos en tercera persona en contexto.

³ El aprendiente primero conoce la definición y algunos ejemplos de la conjugación de verbos en tercera persona -a/-e por su profesor o profesora en escuela, y luego practica lo que estudió.

que nunca interactúan, y que la adquisición es más fundamental que el aprendizaje para aprender segundas lenguas. Esta teoría causó un debate en aquella época que todavía cuenta con una influencia relevante. Pese a que un considerable número de estudiosos (e.g., Schwartz, 1986; Zobl, 1995; Hawkins, 2018, entre otros más) apoyaron esa opinión, este modelo recibió más críticas (e.g., McLaughlin, 1978; Gregg, 1984; Spolsky, 1985; DeKeyser, 2007, entre otros).

Tal como concluyeron Lichtman y VanPatten (2021), la clave de dicha diferenciación propuesta por Krashen reside en un par de términos explícito e implícito; es decir, en realidad esa teoría no diferencia entre la adquisición y el aprendizaje, sino entre el aprendizaje implícito y el aprendizaje explícito. En la actualidad, los investigadores sostienen que adquisición se entiende como una cobertura de lo que les ocurre a los aprendientes, sin considerar su contexto o si practican gramática o no. Además, así como indicó Ortega (2009, p. 5), ya no se mantiene tal distinción entre las dos nociones en los estudios contemporáneos en la ASL. Todo lo que se ha mencionado conlleva a que en esta investigación no se haga la distinción entre adquisición y aprendizaje.

Capítulo 3

El Modelo de la Aculturación

de Schumann

Introducción

El tercer capítulo aborda la descripción sobre el modelo de la aculturación de Schumann en la que se exponen los antecedentes, los contenidos, la valorización tanto positiva como negativa y las modificaciones. A través de la revisión de esta teoría, facilitará después a la selección de las variables implicadas en la investigación (factores internos y factores externos) en los apartados posteriores.

1. Antecedentes

Desde los años 60 del siglo XX, los investigadores (e.g. Gardner y Lambert, 1972; Krashen, 1982; Gardner, 1985) en el campo de la ASL se enfocaron en factores cognitivo y afectivos en el aprendizaje y la adquisición de L2 (aptitud, actitud, motivación, inteligencias, entre otras) y su vinculación con la competencia lingüística de aprendientes. El objetivo de estos estudios fue encontrar una serie de factores significativos y luego establecer un modelo sistemático para explicar por qué es diferente el éxito que logra cada aprendiente individual de L2. El modelo de la aculturación que planteó Schumann (1978; 1986) es una observación relevante entre numerosas obras, debido a que este autor enfatizó factores sociopsicológicos como factores determinantes en el desarrollo de aprender una L2 (Ushioda, 1993, p. 2). Asimismo, Schumann no sostuvo que la habilidad como aptitud o inteligencia desempeñe un rol importante en la ASL, puesto que este tipo de factores representa características fijas e innatas, mientras que los factores sociopsicológicos son dinámicos y varían de forma independiente.

Por otra parte, la aculturación en su modelo no es el concepto que implica que el aprendiente de L2 debería perder su identidad nacional, sino que hace referencia al “deseo de aculturarse o de integrarse social y psicológicamente a la cultura extranjera, puede ocurrir sin que tenga que dejar de conservar los valores de su cultura nativa” (Dorcasberro, 1998, p. 133). Así pues, el modelo de la aculturación de Schumann se centra en por qué existen

diferencias en la forma en que los aprendientes de L2 se acercan y la adquieren.

2. Distancia Social y Distancia Psicológica

La aculturación se define como “the social and psychological integration of the learner with the target language (TL) group” (Schumann, 1978, p. 29), debido a que el modelo de la aculturación deriva del estudio previo de la hipótesis de la pidginización⁴ (Schumann, 1976). El autor realizó una investigación dinámica sobre el desarrollo de la interlengua de un inmigrante adulto de Costa Rica que aprendía inglés y descubrió que dos variables, la distancia social y la distancia psicológica, podrían explicar su fracaso en el aprendizaje de esta lengua. Estas dos variables son las que componen el núcleo del modelo.

Para Schumann (1976), la distancia social es “pertains to the individual as a member of a social group which is in contact with another social group whose members speak a different language” (p. 396). En otras palabras, la distancia social consiste en variables que implican la vinculación entre dos grupos sociales que se contactan, pero que hablan dos lenguas distintas. De esta forma, un grupo se domina el grupo de aprendientes de L2 (en adelante, AL2) y el otro, el grupo de la lengua meta (en adelante, LM). De acuerdo con su

⁴ Si bien el modelo de la aculturación se considera equivalente como la teoría o la hipótesis de la pidginización en los ojos de algunos investigadores (Rodríguez Lifante, 2016, p. 66), en esta tesis se hace la distinción entre ambos conceptos y únicamente se toma la primera denominación. Por un lado, Schumann solo reorganiza y presenta otra vez los contenidos del modelo de la aculturación sin implicar la pidginización. Por otra parte, la hipótesis de la pidginización intenta explicar por qué la gramática no se puede adquirir totalmente en la ASL, lo cual no corresponde al objetivo de esta tesis.

explicación, si existe una gran o negativa distancia social entre los dos grupos, hay menos oportunidades de contactarse, y resulta más difícil para que los aprendientes del grupo de L2 adquieran la lengua del grupo de LM. En cambio, si se presenta una menor o positiva distancia social, se dan más oportunidades de contactarse y, por supuesto, resulta más simple para que los aprendientes del grupo de L2 adquieran la lengua del grupo de LM (Ushioda, 1993; Brown, 2007). Teniendo en cuenta cómo miden la distancia social entre dos grupos sociales, el autor sintetizó siete factores que controlan juntos esa distancia, tal como se muestra a continuación (Schumann, 1986, pp. 380-382; Dorcasberro, 1998, pp. 134-135):

Tabla 1

Factores de la distancia social

Factores de la distancia social

- a). Patrones de dominación social entre los dos grupos;
 - b). Estrategias de integración del grupo de AL2;
 - c). Encierro del grupo de AL2;
 - d). Cohesión del grupo de AL2;
 - e). Tamaño del grupo de AL2;
 - f). Similitud entre los rasgos culturales de los dos grupos;
 - g). Actitudes que cada grupo tiene hacia el otro;
 - h). Duración de la estancia del grupo de AL2 en el área geográfica del grupo de LM.
-

Fuente: Schumann (1986).

El primer factor afectivo de la distancia social se denomina los patrones de dominación social. Este término se refiere a la relación jerárquica (dominante, subordinada o no dominante) entre los dos grupos sociales en función de las relativas situaciones políticas,

culturales, técnicas y económicas. Si el grupo de AL2 es política, cultural, tecnológica o económicamente superior (dominante) que el grupo de LM, resulta que no va a aprender la lengua meta. Por otra parte, si el grupo de AL2 es política, cultural, tecnológica o económicamente inferior (subordinada) que el grupo de LM, también habrá distancia social y el grupo de AL2 puede resistirse a aprender la lengua meta. Si la relación jerárquica entre los dos grupos sociales es relativamente igual (no dominante), el contacto entre los dos grupos puede ser más amplio y la adquisición de la lengua meta se favorecerá.

Con respecto a la segunda variable afectiva de la distancia social, las estrategias de integración, Schumann propuso tres niveles de tal concepto: la asimilación, la adaptación y la preservación. Primeramente, la asimilación se trata de que el grupo de AL2 abandona el estilo de vida y los valores propios, y adopta los del grupo de LM, lo cual maximiza el contacto entre los dos comunidades y facilita la adquisición de la lengua meta. En segundo lugar, la adaptación se refiere a que el grupo de AL2 conserva el tipo de vida y los valores propios en su comunidad, y adopta los del grupo de LM, lo que resulta en una gran distancia social entre los dos comunidades y desfavorece la adquisición de la lengua meta. Por último, la preservación tiene que ver con que el grupo de AL2 conserva el tipo de vida y los valores propios dentro de su comunidad, y rechaza adoptar los del grupo de LM, lo que da lugar a un nivel distinto de contacto y distancia social entre las dos comunidades y, por ende, a distintos grados de adquisición de la lengua meta.

En cuanto al tercer factor afectivo de la distancia social, el encierro del grupo de AL2, esta noción alude al Grado en que el grupo de AL2 y el grupo de LM comparten la misma iglesia, escuela, clase, instalaciones recreativas, artesanía, profesión y oficios. Teóricamente, si las dos comunidades sociales comparten esas construcciones, se puede decir que el encierro entre dos grupos es bajo. Por esta razón, tal grado máxima el contacto a la hora de facilitar la adquisición de la lengua meta. En cambio, si ambas comunidades sociales emplean las construcciones mencionadas de forma separada, es posible concluir que el encierro entre dos grupos es alto y resulta en una gran distancia social, por consiguiente, se desfavorece la adquisición de la lengua meta.

La cohesión del grupo de AL2 es el cuarto factor afectivo de la distancia social. Si el grupo de AL2 es altamente cohesivo o unido, compacto y homogéneo, tiende a presentar un contacto más frecuente en esa comunidad y entonces se dan menos oportunidades de interactuar con el grupo de LM. Así pues, en tal situación se desfavorece la adquisición de la lengua meta. Ahora bien, si el grupo de AL2 es escasamente cohesivo o unido, compacto y homogéneo, por lo general tiene un contacto menos frecuente en esa comunidad y resulta más oportunidades con el grupo de LM. Por este motivo, se favorece la adquisición de la lengua meta.

El quinto factor afectivo de la distancia social es el tamaño del grupo, que se trata del número de la población del grupo de AL2. Si hay más población del grupo de AL2, al igual que el factor anterior cohesión, existe un contacto más frecuente en esa comunidad que el grupo de LM, lo que conduce a menos oportunidades de adquirir la

lengua meta. Por el contrario, si hay menos población del grupo de AL2, existe un contacto menos frecuente dentro de esa comunidad que el grupo de la lengua meta que ofrece más oportunidades de conseguir la lengua meta.

En lo que concierne al sexto factor afectivo, similitud entre los rasgos culturales, este concepto abarca las similitudes y divergencias entre las costumbres religiosas y sociales. Cuando el grupo de AL2 y el grupo de LM disponen de los rasgos culturales similares, entonces el contacto entre las dos comunidades es más frecuente, y se facilitará la adquisición de la lengua meta. En cambio, si los dos grupos sociales cuenta con costumbres distintas, pues existe menos contacto entre ambas comunidades y serían menos oportunidades de aprender la lengua meta. En relación con el sexto factor afectivo de la distancia social las actitudes, si el grupo de AL2 y el grupo de LM se evalúan positivamente uno a otro, es más probable que se dé la adquisición de la lengua meta que si se ven de manera negativa.

El último factor afectivo de la distancia social trata de la duración de la estancia. Si el grupo de AL2 intenta quedarse por largo tiempo en el área geográfica del grupo de LM, resulta un contacto intensivo con el otro grupo que favorece la adquisición de la lengua meta. En cambio, si el grupo de AL2 prevé quedarse ahí por una corta duración, se presenta menos contacto con otra comunidad y ofrece menos oportunidades de la adquisición de la lengua meta.

De acuerdo con los siete factores, se puede concluir que cuando existe un contacto más frecuente entre los dos grupos

sociales hay menos distancia social y se promueve la adquisición de la lengua meta. En este orden de ideas, Schumann planteó el concepto de mala o buena situación de ASL. La primer noción se explica de la siguiente forma:

... a bad language learning situation will exist where the 2LL group is either dominant or subordinate, where both groups desire preservation and high enclosure for the 2LL group, where the 2LL group is both cohesive and large, where the two cultures are not congruent, where the two groups hold negative attitudes toward each other and where the 2LL group intends to remain in the target language area only for a short time. (Schumann, 1976, p. 135)

Por otra parte, las características de la buena situación se sintetizan a continuación:

El grupo de la segunda lengua y el del alumno se perciben como socialmente iguales (relación de no dominación); los dos grupos desean que el grupo del alumno sea asimilado al de la lengua meta; ambas comunidades esperan que el grupo del alumno comparta las facilidades sociales del grupo de L2; el grupo del alumno es pequeño y no muy cohesivo; las culturas de ambos grupos son coherentes; ambas comunidades tienen buenas actitudes hacia la otra; el grupo del alumno prevé quedarse un largo tiempo en el área del grupo de L2 (Dorcasberro, 1998, p. 136).

Otra variable que complementa el modelo de la aculturación es la distancia psicológica. Cuando se habla de la distancia social se hace referencia a la vinculación entre el grupo social y la ASL. El dominio de una lengua es por fin un fenómeno individual. Así pues, Schumann (1976, p. 401) indicó que un individuo es capaz de

aprender una L2 con éxito bajo una circunstancia desfavorable para la ASL y también puede aprender una L2 sin éxito ante una situación favorable para la ASL. Por esa razón el éxito de la ASL se convierte en una función de la distancia psicológica entre el aprendiente y el grupo de LM (Ushioda, 1993, p. 6), debido a que los factores psicológicos afectan al proceso de la aculturación y, entonces, esas variables influyen la ASL (Schumann, 1986, p. 382). El lingüista canadiense propuso cuatro factores afectivos que forman la distancia psicológica, los cuales se presentan a continuación.

Tabla 2

Factores de la distancia psicológica

Factores de la distancia psicológica

- a). Choque lingüístico;
 - b). Choque cultural;
 - c). Motivación;
 - d). Permeabilidad del ego.
-

Fuente: Schumann (1978, 1986).

El primer factor de la distancia psicológica se denomina choque lingüístico, el cual se trata de la desorientación que causa el aprender un nuevo sistema lingüístico. Es decir, cuando un L2 aprendiente utiliza su segunda lengua para describir conceptos y entidades familiares, suele experimentar la desorientación por no poder elegir vocabularios correctos y adecuados. Este fenómeno también lo provoca la sensación de vergüenza y desconcierto cuando habla o emplea la segunda lengua de forma inadecuada y cómica ante otras personas.

En cuanto al segundo factor de la distancia psicológica, el choque cultural, Schumann lo definió como estrés, ansiedad y temor a causa de la desorientación tras entrar a una nueva cultura. Al pasar a una nueva cultura, el L2 aprendiente se encuentra en un ámbito totalmente distinto al de su cultura original, lógicamente no sabe cómo adaptarse a esta situación y, en consecuencia, se generan diversas emociones negativas que resultan desfavorables para la ASL.

La motivación constituye el tercer factor de la distancia psicológica y se considera la variable más significativa para la ASL entre los demás factores, puesto que los altos niveles de motivación se vinculan con un mayor éxito en el proceso de aprender lenguas a la hora de caracterizar el nivel de distancia psicológica de los alumnos de L2 (Schumann, 1978). Así las cosas, se trata de las razones de alumnos para intentar adquirir la segunda lengua. Revisando dos orientaciones motivacionales (motivación instrumental e integradora) de la ASL (Gardner y Lambert, 1972), Schumann señaló que la motivación instrumental implica un amplio rango de distancia psicológica proporcional a los objetivos instrumentales de los aprendientes, mientras la motivación integradora significa una distancia psicológica mínima de la comunidad de LM (Ushioda, 1993, p. 7).



El último factor de la distancia psicológica consiste en la permeabilidad del ego. Tal concepto se planteó en la investigación de Guiora (1972), cuyo objetivo fue examinar la relación entre la empatía y la capacidad de aprendizaje de idiomas. Por su parte, Schumann lo definió como la capacidad de abandonar parcial y

temporalmente la propia separación de la identidad, y sostuvo que el constructo psicológico del ego lingüístico es como el desarrollo de los límites del lenguaje, porque tal noción depende del grado de rigidez o flexibilidad de los límites del ego del alumno. Por ello, el autor afirmó que la permeabilidad del ego puede tener un impacto directo en la distancia psicológica y, por ende, en la ASL.

En conclusión, con el fin de lograr una distancia psicológica ideal en la ASL, el aprendiente debe superar el choque lingüístico y el cultural, quien cuenta con una motivación suficiente y una permeabilidad del ego adecuada, por lo que podrá adquirir la lengua segunda con éxito. Después de introducir cada factor de la distancia social y la psicológica concretamente, es importante resumir otra vez el modelo de aculturación desde una perspectiva general para así terminar este apartado:

Tabla 3

Proceso del modelo de la aculturación

Factores sociales y factores psicológicos negativos: Situación de aprendizaje desfavorable para la ASL.	Factores sociales y factores psicológicos positivos: Situación de aprendizaje favorable para la ASL.
	
Distancia social y distancia psicológica augmentadas El L2 aprendiente no desea aculturarse social y psicológicamente al grupo de LM.	Distancia social y distancia psicológica reducidas El L2 aprendiente desea aculturarse social y psicológicamente al grupo de LM.
	

El L2 aprendiente tiene un ***contacto limitado*** con el grupo de LM

El L2 aprendiente tiene menos motivación y permeabilidad, y más choques culturales y lingüísticos.

El L2 aprendiente tiene un ***contacto frecuente*** con el grupo de LM

El L2 aprendiente tiene más motivación y permeabilidad y menos choques culturales y lingüísticos.



Adquirir L2 ***con menos éxito***

Adquirir L2 ***con mayor éxito***

Fuente: Schumann (1978, 1986).

3. Críticas y Limitaciones

En este apartado se presentan las críticas principales por limitaciones del modelo de la aculturación desde diversas perspectivas, aunque no se puede ignorar que esta teoría generó numerosos estudios y suscitó imparables debates sobre los factores sociopsicológicos en el ámbito de la ASL.

Por su parte, Farhady (1981) precisó que Schumann (1978) no pone de manifiesto otras variables potencialmente importantes (como factores cognitivos o institucionales) para la ASL. Es decir, este modelo no describe de forma adecuada “los mecanismos cognitivos que subyacen a las diferentes progresiones lingüísticas de los alumnos” (Dorcasberro, 1998, p. 131). En esta línea, Meisel (1980; 1983) propuso la simplificación restrictiva (el proceso cognitivo que caracteriza el desarrollo del interlengua) con el fin de completar el vacío de la dimensión cognitiva del modelo de la aculturación. No obstante, cabe tener en cuenta que la variable cognitiva tiene un impacto más evidente en la ASL en los momentos tardíos del aprendizaje de lenguas (nivel medio y nivel avanzado).

El modelo también recibe críticas debido a que se basa en gran medida en los resultados de estudios empíricos (Ellis, 1994; 2008), lo que falta en cierto modo de la credibilidad teórica. Asimismo, Larsen-Freeman y Long (1991) argumentaron que las cuestiones metodológicas y de medición provocan la imprecisión de los datos, es decir, el modelo no se puede probar porque no existen medidas fiables y válidas de la distancia social y de la psicológica.

Otra problemática que tiene la teoría de Schumann radica en el peso relativo que se debe atribuir a las variables respectivas de la distancia social y la psicológica (Ushioda, 1993, p. 15). Si bien Schumann (1978; 1986) concluyó que la distancia psicológica juega un papel más significativo que la distancia psicológica en la ASL y esa opinión la apoyaron varias investigaciones (Maple, 1982; Hansen, 1995), otros investigadores, como Stauble (1980) y McLaughlin (1987), sostuvieron que las variables psicológicas son más influyentes a partir de sus propios datos.

También existe una serie de preguntas en relación con la distancia social. Primero, la ASL es un proceso individual, pero en esta teoría se destaca la relevancia del contacto de los dos grupos, entonces, ¿cómo una conexión entre grupos podría afectar a un fenómeno personal? (Ellis, 2008; Bluestone, 2009) En segundo lugar, en este modelo Schumann agrupó las actitudes en un factor de la distancia social, pero Gardner (1985) argumentó que ese factor debe funcionar como una parte de la motivación. En lo último, Schumann (1978) señaló que el modelo de la aculturación se diseñó particularmente para explicar la ASL en el contexto inmigrante. Ahora bien, varias investigaciones posteriores (Maple, 1982; Graham y Brown, 1996) demostraron que tal teoría puede funcionar igualmente en otros contextos como en el educativo. Por ello, el lingüista canadiense confirmó que este modelo no solo es aplicable en el ámbito inmigrante (Schumann, 1986, p. 389).

En suma, el modelo de la aculturación tiene sus propias limitaciones y, por lo tanto, recibe muchas críticas de diferentes puntos de vista de otros investigadores. Tales opiniones opuestas no

significan que la teoría de la aculturación no tenga ningún sentido y, como siempre, cada teoría está evolucionando gradualmente en la discusión. Así pues, en la siguiente sección se presentan estudios basados en ese modelo que ofrecen evidencias.

4. Evidencias

Después de presentar las limitaciones y críticas que recibe el modelo de la aculturación, en este apartado se resumen estudios significativos basados en ese modelo con la finalidad de brindar evidencias a la teoría. Los trabajos se mencionan por orden del año de publicación.

En primer lugar, Shapira (1978) estudió un caso en el que una mujer hispanohablante con 26 años de Guatemala adquiere inglés en EE. UU. sin tener formación institucional. Ella tiene un avance escaso de inglés. Shapira lo atribuyó a sus negativas actitudes a la situación actual, puesto que vino al nuevo país de manera involuntaria y, desde entonces, ya podía haber generado un sentimiento negativo a la nueva comunidad y a la nueva lengua. Por ello, la autora indicó que la mujer tenía más gana de comunicarse con las personas de la comunidad hispanohablante sin tener mucho contacto con la comunidad americana, lo cual obstaculiza su progreso en el aprendizaje del inglés.

Años después, Stauble (1981) diseñó un cuestionario con 41 preguntas con la intención de evaluar el grado de la aculturación de 12 participantes del inglés como segunda lengua (seis de España y seis de Japón) y comprobar su nivel de inglés. La autora concluyó que a medida que aumenta las puntuaciones del idioma, no hay un incremento lineal en las puntuaciones de la aculturación. Esta conclusión se puede deber a dos razones: la pequeña muestra y la inadecuación del diseño del cuestionario.

Por su parte, Schmidt (1983) presentó un estudio de un artista japonés llamado Wes, quien vive en Hawái. El autor encontró que aunque Wes dispone de un nivel alto tanto de aculturación como de competencia comunicativa, no tiene un nivel proporcional de competencia lingüística. Este caso siempre se consideró como un contraejemplo de la teoría de la aculturación (Larson–Freeman y Long, 1991). Sin embargo, cabe tener en cuenta que Wes pretende llevar a cabo sus asuntos cotidianos mediante la utilización de un repertorio de expresiones formulistas, es decir, Wes está satisfecho con su nivel actual de idioma y no le hace falta estudiar más inglés. De ahí que, según el modelo de la aculturación, Wes no tenga motivación de seguir elevando su competencia lingüística. En este sentido, este ejemplo pone de manifiesto que la distancia psicológica es la variable más influyente en la ASL, mientras la motivación juega un papel relevante entre los factores psicológicos.

En otra investigación basada en el modelo de aculturación, Hense (1995) realizó un análisis entre inmigrantes estadounidenses nacidos en Alemania para examinar la correlación entre el grado de la aculturación y el nivel de inglés. El autor indicó que la aculturación se correlaciona positivamente con la fonación a la nativa de los participantes de mayor edad en las tareas realizadas tanto de lectura atenta como de habla espontánea.

Los autores Graham y Brown (1996) llevaron a cabo un estudio basado en la teoría de la aculturación con el objetivo de explicar por qué los hispanohablantes nativos de una ciudad situada en el norte de México podrían desarrollar una competencia lingüística similar a la nativa en inglés. Los participantes realizaron

un cuestionario con preguntas relacionadas a los factores del modelo de la aculturación. De acuerdo con los datos recopilados, los autores llegaron a la conclusión de que las razones principales por las que estos hispanohablantes consiguen un nivel avanzado o nativo de inglés son las tres siguientes: las actitudes favorables hacia la comunidad angloparlante, la participación en un programa bilingüe bidireccional en escuela y el desarrollo de amistades estrechas con compañeros anglófonos. Este estudio constató otra vez que el modelo de la aculturación no solo funciona en el contexto inmigrante, sino también en el institucional.

Por otro lado, Chizzo (2002) presentó un estudio sobre un chico llamado Talal de Arabia Saudita, quien estudiaba inglés en la Academia Islámica en EE.UU. El autor encontró que el chico no avanzaba su nivel de inglés como segunda lengua en su instituto porque no le gusta la Academia Islámica y no tiene la oportunidad de comunicarse con jóvenes nativos. Parece que ese resultado corresponde al modelo de la aculturación, dado que el participante no adquiere su segunda lengua en el contexto naturalista, sino educativo. No obstante, después de tener una entrevista con este alumno, Chizzo señaló que el chico quería estudiar en escuelas públicas y también regresar a su país natal. Por estos dos motivos, el autor atribuyó su fracaso de adquirir inglés al aislamiento de la cultura islámica.

Así las cosas, Lybeck (2002) organizó una investigación con el propósito de analizar la correlación entre el uso de las redes sociales y la adquisición de la pronunciación de noruego como segunda lengua entre los anglófonos en Noruega. La autora descubrió que

los que desarrollan conexiones positivas con hablantes nativos a través de las redes sociales muestran una pronunciación más nativa que los que tienen menos contacto con hablantes nativos. A pesar de que en este estudio no se habla del modelo de la aculturación, los resultados concordaron con la teoría de Schumann (1978).

El autor Zheng (2007) llevó a cabo un estudio en Hong Kong sobre la correlación entre el grado de la aculturación y la adquisición del idioma chino como segunda lengua. La autora diseñó un cuestionario con preguntas respectivas de la distancia social y la psicológica para medir el nivel de la aculturación entre tres grupos de alumnos de chino como segunda lengua de acuerdo con su lengua materna (hablantes de inglés, coreano y cantonés), y probar su nivel de chino mediante un examen de la gramática. Zheng halló que si bien generalmente tanto la distancia social como la psicológica tienen la correlación positiva con las notas, la variable psicológica es más influyente que la otra. Además, el grupo anglófono mostró una aculturación negativa en comparación con los otros dos grupos, lo cual explica la razón por la que tiene menos notas. Lo interesante de esta investigación reside en que aunque la autora indicó que la distancia psicológica es la variable más afectiva en la ASL, el grupo de hablantes de coreano y de cantonés, que son comunidades más cercanas a la comunidad china, sí tienen un nivel más avanzado de chino en contraste con el grupo anglófono, que es la comunidad más lejana entre los tres grupos a la comunidad china. El último resultado coincidió con la conclusión del modelo de la aculturación en cierto sentido.

En este sentido, Mujica Almarza (2014) probó el grado de la distancia social y de la motivación de los alumnos de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia en Venezuela en su tesis, con un cuestionario propio organizado. Los resultados que arrojó la tesis mostraron que los alumnos estaban altamente motivados hacia el aprendizaje de las LE, pero sus actitudes hacia los hablantes de las LE estudiadas no son tan positivas. Por ello, la investigadora diseñó una propuesta de intervención educativa con el fin de reducir la distancia social a los hablantes de idiomas extranjeros a la hora de promover el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En su lugar, Ahamefule (2019) presentó una investigación reciente en la que partió del modelo de la aculturación sobre un grupo de inmigrantes nigerianos, cuya su lengua materna es inglés, aprendiendo alemán como segunda lengua en Alemania en un entorno naturalista. La autora destacó que el modelo de la aculturación es perfectamente aplicable en esta situación, lo que también indica que este grupo tiene una motivación muy alta de aculturarse en la sociedad alemana, pero la falta de reciprocidad de la nueva sociedad podría ser un factor importante para adquirir la lengua segunda.

En suma, resulta imposible revisar todas investigaciones que se asocian al modelo de la aculturación. No obstante, conviene decir que los estudios que se mencionaron anteriormente son relevantes e ilustrados en la ASL, especialmente teniendo en cuenta estudios en torno a otras lenguas como segunda lengua (alemán, chino, francés, noruego). Los resultados demostraron que el modelo de la aculturación (Schumann, 1978; 1986) es aplicable en diversos

contextos y vale la pena profundizarlo en la ASL, aunque algunas investigaciones den evidencias y otras, contraejemplos al respecto. En el siguiente apartado se expone el modelo de la aculturación con modificaciones para así perfeccionar y actualizar dicho modelo como marco en la presente tesis.

5. Modelo de la Aculturación con Modificaciones como Marco en la Tesis

El modelo de la aculturación generó un notable interés en diversos contextos y tuvo una evaluación polarizada, tal y como se evidenció en las dos secciones anteriores. En este apartado nuevamente se sintetizan opiniones en relación con esta teoría para perfeccionar y ampliarla con base en la situación del presente trabajo doctoral.

Primero, conviene hablar sobre los contextos en los que se aplica la teoría de la aculturación. En la sección anterior, se puede encontrar que Schumann destacó que tal modelo solo funciona en el contexto inmigrante y natural. Sin embargo, varias investigaciones (Maple, 1982; Zheng, 2007) manifiestan que la teoría también es aplicable en el contexto educativo o institucional. Por eso es conveniente utilizar este modelo para realizar la investigación hacia estudiantes sinohablantes del español como segunda lengua en universidades chinas.

En segundo lugar, cabe preguntar si la definición de la aculturación necesita cambiarse. Una serie de críticas al modelo reside, en gran parte, en el contacto entre dos comunidades. Schumann (1986) enfatizó que la distancia social es un fenómeno grupal, mientras que la distancia psicológica se refiere a un fenómeno individual. No obstante, debido a que el aprendizaje o la

adquisición de lengua segunda también es un proceso individual, es lógico que la variable social deba asociarse al nivel personal. Así pues, en esta tesis el modelo de la aculturación se define como la integración externa e interna del alumno con el mundo de la segunda lengua.

Como tercer punto, conviene pensar si los factores propuestos del modelo deben ajustarse en la actualidad. Por un lado, esos factores se presentan con base en el contexto inmigrante de hace más de 40 años, por ello, la teoría necesita actualizarse con nuevas variables en lugar de las que parecen ser anticuadas; por otra parte, otro problema del modelo es la dificultad de la medición, por lo cual se recomienda añadir factores a los que ya tienen cuestionarios existentes, para facilitar la recopilación de datos y el análisis en la tesis. Por tal razón, en esta tesis se eligen cinco factores relevantes muy estudiados en la ASL. Los factores seleccionados se dividen en dos tipos: factores internos (motivación, actitudes y ansiedad idiomática) y factores externos (distancia social y identidad social).

Finalmente, a pesar de que Schumann sostuvo que la distancia social es la variable más influyente en el aprendizaje o la adquisición de segunda lengua, muchos estudios basados en ese modelo llegaron a una conclusión totalmente contraria. Este respecto, hasta el presente, es difícil de apreciar, puesto que el objetivo de la tesis también intenta dar respuesta a la correlación entre los factores en el aprendizaje y la adquisición de L2 y el nivel de español como segunda lengua.

En suma, si bien el modelo de la aculturación de Schumann (1978; 1986) tiene sus insuficiencias en distintos aspectos, sí

proporciona una vinculación razonable entre la aculturación y la ASL desde la perspectiva sociopsicológica y aún representa un tema notorio en el ámbito de la ASL. Por ese motivo, en la tesis se adoptó tal modelo como marco, pero con ciertas modificaciones necesarias que se mencionaron en los apartados anteriores de acuerdo con las críticas y evidencias presentadas, con el propósito de llevar a cabo la investigación con éxito en las circunstancias chinas. Para terminar, se muestra una comparación entre el modelo de la aculturación de Schumann y el modelo de la aculturación con modificaciones como marco en el presente trabajo doctoral.

Tabla 4

Comparación entre el modelo de aculturación de Schumann y el modelo de la aculturación con modificaciones en la tesis

	Modelo de la aculturación de Schumann (1978, 1986)	Modelo de la aculturación en la tesis
Definición	La integración <i>social y psicológica</i> del alumno con el grupo de la lengua meta	La integración <i>externa e interna</i> del alumno con el mundo de la lengua segunda
Tipo	<i>Distancia social</i> (entre grupos) y <i>distancia psicológica</i> (individual)	<i>Factores externos</i> (entre grupos) y <i>factores internos</i> (individual)
Contexto	<i>Inmigrante y natural.</i>	<i>Educativo e institucional</i>
Objeto	<i>Inmigrante adulto</i>	<i>Alumno adolescente</i>

Relación con la ASL	Distancias <i>reducidas</i> mejoran el proceso de la ASL.	Factores <i>positivos</i> mejoran el proceso de la ASL.
------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4

Factores en el Aprendizaje y la

Adquisición de L2

Introducción

En este capítulo se abordan los factores seleccionados que puede tener un impacto directo o indirecto en el proceso del aprendizaje y la adquisición de L2 con el fin de facilitar la comprensión de cada variable. En primer lugar, se describen el alcance y la importancia de estos factores en el terreno de la ASL. A continuación, se presenta la dimensión de factores internos elegidos que puede afectar el aprendizaje y la adquisición de L2, en la cual se ofrecen la definición, las teorías relevantes y los estudios previos de motivación, ansiedad idiomática y las actitudes. Del mismo modo, en la última sección se introducen los factores externos seleccionados, a saber, la distancia social y la identidad social.

1. Alcance e Importancia de los Factores Internos y Externos

Los factores en el aprendizaje y adquisición de L2 constituyen rasgos y características del alumnado que pueden tener un impacto en los procesos, comportamientos y resultados de adquirir la L2. Esta noción, también conocida como diferencias individuales, ha ganado ímpetu en el área de la investigación de la ASL. Algunos volúmenes que se centran exclusivamente en este tema, tales como Dörnyei (2005), Dörnyei y Ryan (2015) y Li et al. (2022), sintetizan los hallazgos previos y proponen una visión general para el estudio de los factores en la ASL.

Las variables en el aprendizaje y adquisición de L2 “refer to traits, dispositions, and characteristics, be they biological, social, psychological, or a combination of these, that make learners unique individuals, cause variation among learners, and are hypothesized to have a direct and/or indirect impact on learning outcomes” (Li et al., 2022, p, 3). A raíz de esta conceptualización, varios investigadores han propuesto una taxonomía de los factores en la investigación de la ASL. Por ejemplo, Schumann (1986, p. 380) resumió una clasificación de factores que influyen en la ASL, en la cual existen factores sociales, afectivos, personales, cognitivos, biológicos, instruccionales, de personalidad, de aptitud y de input. En ese sentido, se trata de una taxonomía minuciosa, pero cabe apuntar que en cierto sentido es demasiado complicada. Por su parte, Robinson (2002) dividió simplemente los factores en dos dimensiones:

cognitiva y afectiva. De acuerdo con este autor, los factores de la dimensión cognitiva son más estables, mientras que los de la dimensión afectiva resultan más maleables.

Ahora bien, Li et al. (2022), siguiendo la idea de Cronbach (2002), indicaron que los factores en el aprendizaje y adquisición de L2 se deben agrupar en cuatro categorías: factores cognitivos, conativos, afectivos y socioculturales/demográficos. En esta taxonomía, los factores cognitivos hacen referencia al análisis e interpretación, como la aptitud, las estrategias de aprendizaje y la memoria de trabajo; por otro lado, las variables conativas están relacionadas con el establecimiento de logros y el deseo, además de la motivación, las actitudes y el deseo de comunicarse; además, los factores afectivos abarcan la ansiedad idiomática, la autoeficacia y el disfrute, los cuales están asociados con los sentimientos y emociones; por último, las variables socioculturales/demográficas contienen la edad, identidad y distancia social.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la dimensión afectiva no se opone la cognitiva ni la conativa, y parece que existe la intersección entre las tres categorías, especialmente entre los factores cognitivos y afectivos. De este modo, los aspectos cognitivos y afectivos no se pueden separar uno del otro en el proceso de aprendizaje y adquisición de L2, puesto que deben funcionar juntos para fines académicos y sociales (Arnold, 2000; 2006). Por ello, en la tesis se adopta la clasificación de Muñoz-Basols et al. (2017) en la que los factores se dividen en dos amplios grupos: factores internos y externos, los cuales afectan al aprendizaje y adquisición de L2. Bajo esta jerarquía, los internos se

refieren a las facultades y característica intrínsecas del alumnado que aprende una L2 y en su mayoría el aprendiente puede controlar o cambiar, a saber, la motivación, ansiedad idiomática y actitudes; por otro lado, los externos tienen que ver con las variables ajenas a la capacidad individual del alumnado sobre las que el aprendiente no tiene mucho o ningún control, como la distancia e identidad social.

En este orden de ideas, existen numerosas razones que justifican la trascendencia de los factores internos y externos que afectan el aprendizaje y adquisición de L2. Tal y como resumieron Li et al. (2022), la relevancia del estudio acerca de diferencias individuales reside en tres aspectos primordiales. Primeramente, estudiar los factores que afectan el aprendizaje y adquisición de L2 puede responder a la diferencia del dominio de la L2 entre los individuos. Múltiples investigaciones empíricas y de metaanálisis evidenciaron que ciertos factores han sido predicativos para el rendimiento de L2, como la motivación, la ansiedad, la aptitud y la memoria de trabajo. En segundo lugar, el estudio de dicha temática puede ayudar a explicar y comprender el mecanismo del aprendizaje y la adquisición del idioma. En último lugar, la investigación en torno a este tema puede ofrecer implicaciones didácticas; los profesores deben aprovechar las conclusiones de los estudios sobre los factores para organizar actividades y cambiar algunos factores del alumnado, como puede ser motivar la motivación, reducir la ansiedad idiomática y animar la autoeficiencia; por otra parte, los docentes pueden ajustar sus tratamientos con la finalidad de ser aptos para diferentes factores individuales del alumnado, dado que

la misma variable del aprendiente puede cambiar ante distintos tipos de instrucción del profesorado. Por ejemplo, la ansiedad idiomática se genera constantemente ante el examen auditivo y el grado de esa emoción negativa depende, en gran medida, de las instrucciones. Si el profesorado permite que el alumnado lea las preguntas de antemano o propone los antecedentes de las preguntas, la ansiedad idiomática de los aprendices disminuirá notablemente.

2. Factores Internos que Afectan el Aprendizaje y la Adquisición de L2

2.1 Motivación

El primer factor interno que se expone en este apartado es la motivación. Se trata de un concepto que explica los motivos de los seres humanos por accionar y el interés sobre tal noción ha existido desde los primeros pensamientos filosóficos en el mundo oriental y el occidental en el ámbito de la psicología o la sociología. En la publicación de Gardner y Lambert (1959) por primera vez se intentó emplear el término motivación con el propósito de estudiar los hallazgos en los procesos de aprendizaje o adquisición de lengua segunda. A partir de ese momento se han generado numerosos estudios en cuanto a la relación entre la motivación y el aprendizaje de lenguas desde diversas perspectivas de la filosofía, la psicología, la educación, entre otras. En el campo de la ASL, se han planteado considerables teorías con el objetivo de interpretar el rol que juega la motivación en el proceso de aprendizaje y adquisición de segunda lengua.

Las próximas secciones se centran en la explicación de la motivación en la ASL. Primero se comienza con la aproximación a la definición de este concepto; después, se presenta un riguroso repaso de los fundamentos teóricos sobre la motivación en la ASL;

y, finalmente, se revisan los estudios recientes acerca del tema en los que la lengua española se considera como la L2 o LE.

2.1.1. Aproximación a la Definición de

Motivación

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la palabra “motivación” se define como un “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Además, este término etimológicamente está derivado del latín movere “moverse” (Adithepsathit y Wudthayagorn, 2018). Por lo anterior se puede concluir que el sustantivo “motivación” está ligado a factores y a movimientos, es decir, los factores afectan el movimiento del ser humano, tanto físico como psicológico. Con respecto a la definición de “motivación” en el ámbito de la ASL, parece que no es posible ni lógico ofrecer una definición precisa y general como la de RAE, debido a que los investigadores lo definen bajo distintas circunstancias e incluso algunos lo combinan con otros factores para formar un modelo específico. Con esto en cuenta, se pretende sintetizar las definiciones relevantes del concepto “motivación” de distintos autores para entenderlo de manera integral.

Sin duda alguna, una definición más conocida y tradicional de la motivación en la ASL es la que sigue Gardner (1985, p. 10) tras afirmar que la motivación “referring to a combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language”. Asimismo, el autor

subrayó que el éxito de la adquisición de una segunda lengua depende en gran parte de las actitudes hacia la comunidad de esa lengua y de la situación social en general. Desde la perspectiva cognitiva, Crooks y Schmidt (1991) apuntaron que la motivación debe estar relacionada igualmente con el aprendizaje y adquisición de L2 en el contexto institucional (Rodríguez Lifante, 2016, p. 87). Una precisa definición del concepto de motivación la proporcionan Williams y Burden (1997, p. 120), para quienes la motivación “se construye como un estado de estímulo emocional y cognitivo que conduce a una decisión consciente a actuar, y que da origen a un período de esfuerzo físico y/o intelectual sostenido con el fin de alcanzar una meta (o metas) previamente establecida(s) ”.

Por otra parte, Ellis (1994) indicó que la motivación es un resultado de los deseos o necesidades de aprender la segunda lengua para los aprendices. Con respecto al punto dinámico, Dörnyei (1994; 2005) y Ushioda concibieron la motivación siempre que haya sido un proceso individual y dinámico, cuyo desarrollo depende de muchas variables de la intervención, así como de factores internos y externos. Cabe agregar que Oga-Baldwin et al. (2019) argumentaron que la motivación también debe estar ligada a las creencias y expectativas hacia el aprendizaje y adquisición de L2 de aprendices.

En concordancia con las definiciones de motivación presentadas anteriormente, resulta evidente que la motivación de L2 dispone de características abstractas y multidimensionales (Lasagabaster, 2011, p. 10), tales como “creencias”, “éxito”, “esfuerzo”, “deseo” y “necesidades”, en comparación con la

descripción que tiene la palabra “motivación”, lo cual muestra la complejidad del concepto en la ASL. Si se parte de los componentes de la motivación de L2, sería difícil aportar una acertada y clara definición sobre la motivación, pero sí se puede describir completamente a un alumnado motivado a la L2. Ante esta pregunta, para Gardner (2007) un aprendiente que está motivado por aprender la L2 seguramente tiene “un objetivo dirigido, un esfuerzo expandido; es persistente, atento, con sus deseos, demuestra sus afectos; es atento, con expectativa, demuestra autoconfidencia y con motivos” (Luo, 2019, p.11).

2.1.2. Modelos Relevantes de Motivación

La motivación ha desempeñado un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y adquisición de lenguas segundas y ha sido un tema constantemente notorio desde los años setenta del siglo XX en el ámbito de la ASL. Entre abundantes investigaciones, el modelo sociopsicológico o socioeducativo formulado por Gardner (1985) y el modelo del Auto-Sistema en L2 (*L2 Motivational Self System*) por Dörnyei (2005; 2009) han recibido más atención, por ende, a continuación se presenta una revisión cronológica en torno a las teorías principales de motivación, de acuerdo con las huellas de estos dos autores.

No cabe duda de que la obra publicada por Gardner y Lambert (1972) fue el primer estudio notorio en el área de ASL en el que se intentó probar el papel de los factores cognitivos y afectivos en relación con las segundas lenguas y las comunidades meta. En ese trabajo se sintetizaron sus investigaciones previas en los años

cincuenta y setenta en el contexto canadiense y se concluyó que la motivación tiene un papel relevante en el proceso de ASL entre otras variables. Asimismo, los dos autores afirmaron con rotundidad que “la motivación para aprender una L2 se fundaba en las actitudes positivas hacia la comunidad de la L2 y a un deseo de comunicar con ella y llegar a ser similar a un miembro valorado de esa comunidad” (Mujica Almarza, 2014, p. 129). Este tipo de motivación se denominó orientación integrativa; en este caso el término orientación no es sinónimo de motivación, sino que se considera como las razones por las cuales “ayudan a la motivación y la dirigen hacia la obtención de logros” (Rodríguez Lifante, 2016, p. 85). Al igual que la orientación integrativa, también existe otro tipo denominado orientación instrumental, pues la motivación está basada en un deseo de aprender la L2 para tener beneficios prácticos y la ventaja de aprender un nuevo idioma.

En esta línea, Gardner (1985) proporcionó el modelo socioeducativo (ver la Figura 2) con un cuestionario denominado Test de Actitudes y Motivación (*Attitude / Motivation Test Battery - ATMB*), con el fin de explicar la relación entre el aprendizaje de un segundo idioma y los tipos de motivación del aprendiente en este proceso. En su conocido modelo, el autor consideró la motivación como el factor con impacto más influyente en el proceso de aprendizaje y adquisición de lengua segunda, y sugirió tres componentes para caracterizar la motivación: esfuerzo o intensidad motivacional, deseo de aprender una lengua y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas. Es importante tener en cuenta que en este caso Gardner no distinguió el concepto de la motivación y el de las

actitudes, porque para él las actitudes forman parte de la motivación. Además, Gardner propuso por primera vez el concepto de motivación integradora, que es definido como “la motivación de aprender una segunda lengua a causa de los sentimientos positivos hacia la comunidad que habla ese idioma” (Rodríguez Lifente, 2016, p. 85). Así pues, Gardner hizo especial hincapié en la relevancia de la motivación integradora en la ASL, debido a que mencionó que este tipo de motivación ayuda y facilita el aprendizaje y adquisición de la L2 en el alumnado. Por su parte, la motivación integradora consiste en tres componentes (Mujica Almarza, 2014, p. 146) de la siguiente manera: a) integratividad, incluyendo orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua; b) actitudes hacia la situación de aprendizaje, la cual comprende actitudes hacia el profesor y hacia el curso; y, c) motivación, compuesta por la intensidad motivacional (esfuerzo), el deseo de aprender la lengua y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Figura 2

Esquematación del modelo socioeducativo de motivación



Fuente: Gardner (1985).

Por otro lado, el autor canadiense presentó los dos tipos de orientación motivacional: la orientación integrativa hace referencia a las razones por las que el aprendiz quiere adquirir una segunda lengua para conocer, interactuar e incluso formar parte de la comunidad de esta segunda lengua; y, la orientación instrumental hace referencia a los motivos por los que el aprendiz quiere aprender una segunda lengua para mejorar su estatus laboral social

El modelo social-educativo de Gardner (1985), por un lado, ha tenido una influencia profunda en el campo de ASL y muchas investigaciones posteriores estaban basadas en esta teoría (Clément, 1980; 1986; Giles y Byne, 1982; Schumann, 1978; 1986; Krashen, 1985, entre otras); por otro, este modelo también recibió bastantes críticas, las cuales se centraron en los siguientes dos puntos: el primero es que los trabajos que Gardner llevó a cabo no se encontraron en una situación de aprender una segunda lengua, sino en un contexto bilingüe, dado que la lengua que aprendieron los estudiantes canadienses en sus investigaciones fue inglés o francés, ambos son idiomas oficiales en Canadá; mientras el segundo punto tiene que ver con que Gardner solo prestó atención a la motivación en la situación natural o de inmigrante, sin considerar suficientemente la motivación de L2 en el aula.

A partir los años noventa, con el desarrollo de la psicología cognitiva varios investigadores (Crookes y Schmidt, 1991; Dorney, 1994; Trembla y Gardner, 1995; Williams y Burden, 1997) estudiaron la motivación de L2 desde el punto de vista cognitivo,

así prestaron especial atención al contexto institucional. Entre muchos estudios se destaca el de Dörnyei (1994) y el de Trembla y Gardner (1995).

Ahora bien, el modelo educativo de motivación diseñado por Dörnyei consiste en tres dimensiones, tal como se muestra en la siguiente figura:

Tabla 5

Modelo educativo de motivación de Dörnyei (1994)

Nivel del Lenguaje	Subsistema motivacional integrativo Subsistema motivacional instrumental
Nivel del Aprendiziz	Necesidad de confianza en sí mismo Ansiedad en el uso del lenguaje Ansiedad en el uso del lenguaje Atribuciones causales Auto eficacia
Nivel de la Situación de Aprendizaje	Componentes motivacionales específicos del curso Interés (en el curso) Relevancia (del curso hacia sus necesidades) Relevancia (del curso hacia sus necesidades) Satisfacción (lo que no se tiene hacia el producto) Componentes motivacionales específicos del profesor: Motivo afiliativo (agrada al profesor) Tipo de autoridad (apoyo controlador vs autónomo) Socialización directa de motivación (Pautas, Presentación de la tarea y Retroalimentación) Componentes motivacionales específicos del grupo Orientacionalidad de metas

Sistema de normas y recompensas
Cohesión del grupo
Estructura de metas del grupo
(cooperativa, competitiva o
individualista)

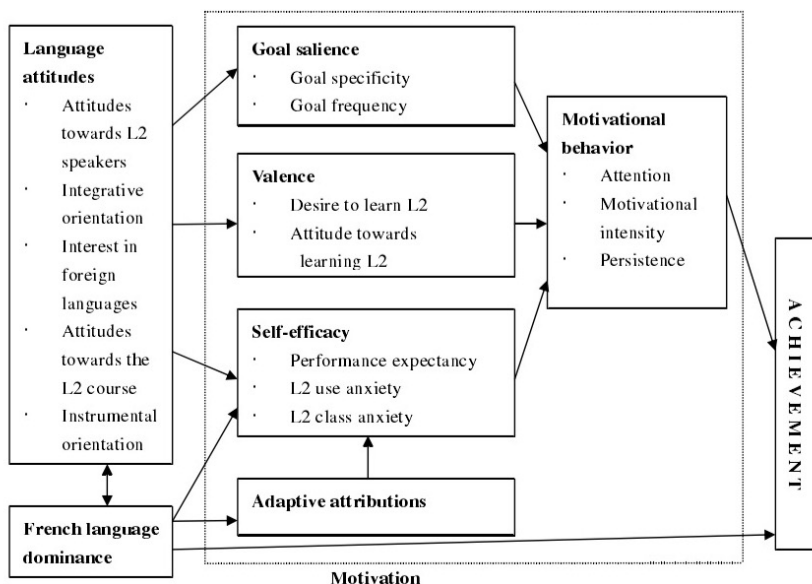
Fuente: Rodríguez Lifante (2016).

El primer nivel, es decir, el nivel de lenguaje, está basado en las motivaciones tradicionales: integrativa e instrumental; el segundo, nivel del aprendiz, se une con más características individuales como la autoconfianza, ansiedad y el éxito; el tercero, nivel de la situación de aprendizaje, se encuentra vinculado con los motivos externos desde tres perspectivas: curso, profesor y grupo. Entre estos tres niveles, Dörnyei destacó la relevancia de la última dimensión de situación aprendizaje, debido a que las motivaciones externas también intervienen de forma activa en el proceso de formación de la motivación global. Además, el autor indicó que la motivación global de L2 se compone por los elementos de estos niveles, y cada componente podría afectar a su nivel corresponde y, a su vez, provocar el cambio de la motivación total

Con relación al modelo motivación de Tremblay y Gardner (1995), los dos autores integraron los teóricos socioeducativos anteriores con otros factores cognitivos de la psicología, como el valor y el logro, con el fin de proponer una teoría de ASL más allá de la motivación. En la siguiente figura se puede apreciar tal modelo:

Figura 3

Modelo de motivación socioeducativo y cognitivo



Fuente: Tremblay y Gardner (1995).

Aparte de los dos modelos mencionados, los cuales se basan en la psicología cognitiva, cabe mencionar que la motivación se clasifica en intrínseca y extrínseca. A diferencia de la clasificación social de motivación (la motivación integradora y la instrumental) de Gardner (1985), en este caso la motivación intrínseca se manifiesta cuando la actividad se realiza por la satisfacción que le aporta o para superarse a sí mismo; mientras que la extrínseca se muestra tras hacer una actividad específica para obtener una meta personal (Ellis, 1997)

Al entrar en el nuevo siglo existe una tendencia para considerar la motivación “no solo como un producto, sino también como un proceso, como algo dinámico que tiene fases distintas” (Zenotz, 2012, p. 72). Después de realizar sus investigaciones sobre la identidad social de mujeres inmigrantes en el contexto canadiense,

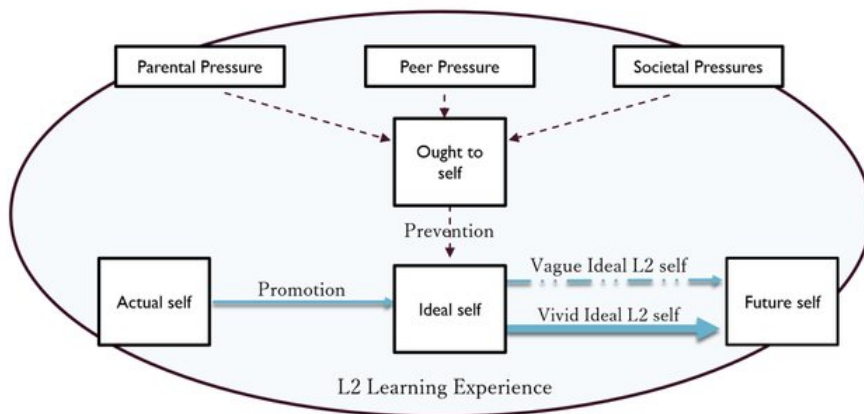
Norton (2000; 2001) notó que la adquisición de la segunda lengua es un componente del reflejo de la identidad social del aprendiz en una nueva situación, y el cambio de la identidad es un proceso dinámico, es decir, en cada momento la identidad del alumno de sí mismo se está transformando. Heredero de esta conclusión, Dörnyei (2005, 2009) propuso otro modelo prestigio de motivación, el modelo del auto sistema en L2 (*L2 Motivational Self System*). Al igual que Norton, el lingüista húngaro afirmó que en realidad ser un aprendiz de L2 solo es un aspecto de su identidad social y la motivación de L2 se conceptualiza socialmente, además depende de las prácticas sociales que la rodean (Ushida, 2008; Dörnyei y Ushida, 2011). Por otra parte, este modelo está basado en el concepto de “autoconceptos posibles” (*selfes posibles*), que proviene de la teoría psicológica de Markus y Nurius (1986), y en el de auto discrepancia, derivado de Higgins (1987). En consonancia con Dörnyei (2005), el modelo del auto sistema en L2 consiste en tres componentes que afectan la motivación de L2 directamente.

El primer componente, el sí mismo ideal de L2 (*ideal self*), es la idea que el aprendiz posee sobre lo que quiere aprender L2, lo que puede promover el sí mismo actual al sí mismo. En este caso, este elemento “se convirtió en una fuerza motivadora, dado que existe un gran deseo de suprimir la distancia entre nuestro *self* o los *selfes* futuros” (Rodríguez Lifante, 2016, p. 20). El segundo componente debe ser sí mismo de L2 (*Ought-to self*) y se refiere al conjunto del deber, obligación o presión que hace que el individuo tenga que o deba aprender L2, así como la presión de parientes o los beneficios prácticos (*motivación instrumental*). Por último, el tercer

componente, experiencia de aprender L2 (*L2 learning experience*), impone los motivos específicos de aprender L2 de la situación relacionados con el entorno y experiencia de aprendizaje.

Figura 4

Esquemización del modelo auto sistema en L2 de motivación (L2 Motivational Self System)



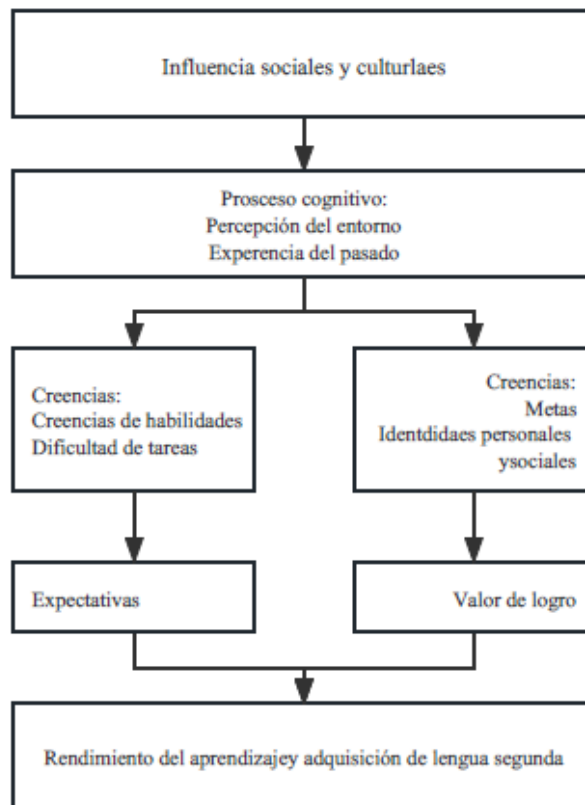
Fuente: Dörnyei (2005, 2009)

Recientemente, la teoría de la motivación expectativa-valor (en adelante, EVT) ha recibido una notoria atención en la ASL (Zhan 2021). Esta se trata de una teoría sobre la motivación en el campo de la psicología de la educación, iniciada por Atkinson (1957) y posteriormente desarrollada por Wigfield y Eccles (2000), y Eccles y Wigfield (2020). El modelo EVT explica que la motivación individual para hacer una tarea académica depende principalmente de dos factores psicológicos: expectativas de éxito y valores de tareas (Dong et al., 2022). Los dos componentes funcionan como

una combinación multiplicativa ($1 + 1 > 2$) con el objetivo de explicar y predecir el rendimiento, la persistencia y las aspiraciones del aprendizaje de los estudiantes. En el ámbito de ASL, este modelo se emplea para probar la relación entre la motivación y el dominio del nivel de segunda lengua o lengua extranjera.

Figura 5

Esquematación del modelo expectativa-valor de motivación en la ASL



Fuente: Elaboración propia

Las expectativas de éxito hacen referencia a las creencias de competencia de un individuo acerca de la realización de diferentes tareas de aprendizaje en dominios específicos, ya sea en el pasado, presente o futuro. Por otra parte, los valores de tareas son los motivos subjetivos por los cuales el aprendiente quiere elegir y persistir en una tarea o actividad de aprendizaje específico y consisten en cuatro subtipos: valor de logro, intrínseco, de utilidad y de coste (Eccles y Wigfield, 2020; Wigfield y Eccles, 2000). El valor de logro se refiere a la importancia de hacerlo bien en una tarea o actividad y está relacionado con las metas personales; por su parte, el valor intrínseco refleja las ganancias internas (como el disfrute y premios) que obtiene el individuo al participar y completar una tarea o actividad; en este sentido, el valor de utilidad es la evaluación individual de la utilidad después de terminar la tarea o actividad, en este se tienen en cuenta los objetivos presentes o futuros; por último, el valor de coste tiene que ver con la evaluación individual de la cantidad sobre el esfuerzo, las oportunidades y el coste emocional para completar una tarea o actividad. Los tres primeros valores y las expectativas de éxito suelen asociarse positivamente con el logro, no obstante, el valor de coste se considera un factor negativo al respecto (Loh, 2019; Dong et al., 2022).

Después de haber repasado las teorías relevantes de la motivación en la ASL, se adoptó el modelo EVT en la tesis, debido a que diversas investigaciones evidenciaron que las expectativas predicen el rendimiento académico, los valores, comportamientos motivados y la persistencia, lo cual coincide de manera apropiada

con el contexto de la tesis, en el cual los alumnos chinos eligieron Filología Hispánica como su carrera de universidad. Por otra parte, otros dos modelos utilizados en la ASL, el modelo socioeducativo de Gardner y el modelo de autosistema en L2 de Dörnyei, disponen de sus limitaciones acusadas inevitables: el primero pone demasiado énfasis en la importancia de la integralidad desde el punto de vista social y el último carece de la forma en que se mide el nivel predicado de segunda lengua (Oga-Baldwin et al., 2019; Nagle, 2021)

2.1.3. Estudios Previos sobre la Motivación

Con diversos modelos teóricos de motivación en la ASL como los que se han mencionado anteriormente, se han generado múltiples estudios vinculados con este tema en distintos contextos lingüísticos. A continuación, se presentan investigaciones recientes sobre la motivación en las que la lengua española se considera como L2 o LE con el fin de ilustrar posteriormente el diseño del cuestionario y el análisis de los datos de la motivación en el presente trabajo doctoral.

En primer lugar, Minera Reyna (2010) llevó a cabo un estudio acerca de la motivación hacia los estudiantes no hispanistas de español como LE de la Universidad LMU de Múnich. Mediante un cuestionario propio, la autora halló que el tipo dominante de motivación para aprender español es la motivación intrínseca, seguida de la motivación instrumental, mientras que el grado de motivación es alto. Así las cosas, cabe tener en cuenta que la asignatura de Lengua Española solo es optativa, es decir, no es un

curso obligatorio para los informantes. Así pues, este resultado también afirmó que la motivación intrínseca, en gran parte, proviene de la elección libre del individuo, tal como una asignatura optativa en este caso.

Años después, Moreno Bruna (2014) realizó una investigación sobre la motivación hacia los alumnos universitarios en Flandes y se basó en el modelo autosistema en L2 de Dörnyei (2005). Los hallazgos demostraron que los estudiantes poseían altamente las percepciones culturales acerca de la lengua española, lo cual afectaba positivamente a su sí mismo ideal y, por consiguiente, su motivación. Según la autora, esta conclusión se debió a que en el aula se ofrecía suficientemente el tratamiento acerca de la cultura española.

Por su parte, Rodríguez Lifante (2015) ejecutó un estudio sobre la motivación hacia los aprendices griegos de español como LE del Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Atenas. A través de los instrumentos mixtos (cuestionarios al alumnado y al profesorado, y observaciones de clases), el autor puso de manifiesto que los alumnos griegos cuentan con un alto grado de motivación y el tipo de motivación generalmente es la motivación intrínseca. El autor también indicó tres motivos de este resultado: los alumnos tienen un alto autoconcepto, los estudiantes cuentan con un interés hacia la lengua española, y los profesores de español mantienen una positiva motivación tanto a la lengua misma como a la enseñanza, sin recibir una influencia negativa por la crisis económica.

Otra investigación que merece la pena mencionar es la de Goicoechea Gaona (2017). La autora utilizó la metodología

cualitativa (entrevistas abiertas y su posterior análisis) con el fin de estudiar la motivación del alumnado francófono de español como LE de la Universidad de Pau y Pays de l'Adour. Los resultados obtenidos demostraron que existe una alta motivación entre estos estudiantes, lo cual se debe a una menor distancia entre la cultura francesa y la española.

En su lugar, Rabadán Zurita y Orgambídez Ramos (2018) analizaron la correlación entre la motivación integradora y el desempeño académico en estudiantes universitarios portugueses de español como LE, para ello emplearon el cuestionario de la batería de pruebas de motivación y actitudes hacia el español (AMTB) de Gardner (1985). Los autores concluyeron que existe una relación negativa entre la motivación integradora y el desempeño académico en este contexto, y sugirieron el aumento de actividades positivas en el aula para facilitar la adquisición y el aprendizaje de lengua extranjera.

En cuanto al contexto chino, Luo (2019) llevó a cabo una investigación sobre la motivación entre alumnos chinos universitarios de español como LE. A través de varias técnicas estadísticas de análisis se logró concluir que la mayoría de los informantes sinohablantes cuentan con una motivación instrumental y los estudiantes con más nivel de inglés tienen mayor gusto personal por aprender español como LE debido a la cultura española. Con base en los resultados obtenidos, la autora diseñó un plan de formación especialmente hacia los docentes chinos de ELE con el propósito de promover la motivación del alumnado en el aula.

Después de haber presentado los estudios recién publicados y relacionados con la motivación en el contexto de ELE, se puede apreciar que todas las investigaciones están basadas en el modelo de Gardner o en el de Dörnyei, y solo existe un trabajo de Rabadán Zurita y Orgambídez Ramos (2018) en el que se analizó la correlación entre la motivación y el desempeño académico. Por ende, resulta oportuno emplear el modelo EVT en la tesis para intentar probar la relación entre la motivación y el dominio del nivel de español como LE.

2.2. Ansiedad Idiomática

La ansiedad idiomática ha sido la emoción más estudiada en la ASL en las últimas cuatro décadas (MacIntyre, 2017, p. 11), gracias a su apariencia frecuente y su impacto tradicionalmente negativo en el proceso de aprendizaje o adquisición de segunda lengua. En las siguientes secciones se presenta la explicación de la ansiedad idiomática en la ASL. En primer lugar, se expone la aproximación al concepto de ansiedad idiomática; luego se presenta una revisión histórica sobre este término, en la cual se describen los tipos y fuentes de ansiedad idiomática; y finalmente, se revisan los estudios recientes acerca del tema en los que la lengua española se considera como la L2 o LE.

2.2.1. Aproximación al Concepto de Ansiedad Idiomática

Según el DRAE, la palabra “ansiedad” se define como un “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo”, entonces, el término de ansiedad idiomática se puede entender como el estado ante la situación en la que un individuo utiliza o aprende la L2 o LE.

Por otra parte, la definición más conocida y utilizada de ansiedad idiomática en el área de la ASL es probablemente la de Horwitz et al. (1986, p. 15), en la que afirmaron que la ansiedad idiomática es “a subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal on the autonomous nervous system”. En este orden, los autores destacaron que “el sentimiento de tensión asociado a los contextos específicos

de lenguas extranjeras cuando el alumno debe expresarse en ese idioma y cree que va a ser socialmente evaluado” (Ra, 2017, p. 30). Es decir, la ansiedad idiomática se forma por la influencia social y también por el impacto educativo.

Así pues, para MacIntyre y Gardner (1994, p. 284), la ansiedad idiomática fue definida como “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning”. Estos dos autores prestaron especial atención a la situación educativa y a las habilidades de L2 del alumnado. En la misma línea de lo anterior, la ansiedad idiomática constituye un conjunto de sentimientos negativos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad que siente un alumno de una lengua extranjera, y esto, a su vez, es posible que condicione seriamente lo que pueden lograr en el aula (Arnold, 2000; 2006). Por su parte, Rubio (2004) también apuntó que la ansiedad idiomática es “una ansiedad más moderada que repercute negativamente en el aprendizaje dentro del contexto académico y en el aprendizaje de una lengua extranjera”.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se puede asegurar que la ansiedad idiomática es un conjunto de sentimientos negativos que experimenta un aprendiente de L2 hacia el aprendizaje y la adquisición de segunda lengua o lengua extranjera. Sin embargo, cabe preguntar si la ansiedad idiomática solo existe en el aula. Sobre esto, MacIntyre y Gardner (1994) señalaron que el efecto de la ansiedad idiomática en el contexto educativo se puede explicar desde una perspectiva psicológica cognitiva, por ende, es factible deducir que la influencia de esta ansiedad fuera el aula se

puede entender a partir de una perspectiva social como la motivación social-educativo (Scovel, 1978; Gardner, 1985). Pese a que Woodrow (2006) argumentó que la ansiedad idiomática debe ampliarse y estudiarse para reflejar posibles situaciones más allá del aula, no es posible confirmar que la ansiedad que se genera fuera de clases sigue siendo el mismo tipo de ansiedad u otro tipo.

Otra cuestión reside en si la ansiedad idiomática tiene un impacto absolutamente negativo en el aprendizaje y adquisición de segunda lengua o lengua extranjera. Si bien la mayoría de las investigaciones (Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 1999; Young, 1990; Rubio, 2004) sobre la ansiedad idiomática demostraron que esta emoción provoca una discriminación frecuente del rendimiento de las habilidades de la L2, algunos precisaron que no todos los tipos de la ansiedad idiomática afectan de forma negativa al aprendizaje de L2 y que, en cambio, un grado apropiado de ansiedad idiomática puede facilitar la adquisición de L2 (Gardner, 1985). Por estos dos motivos, en la tesis la ansiedad idiomática se entiende como un conjunto de sentimientos negativos que experimenta un aprendiz de L2 hacia el proceso de aprendizaje y adquisición de segunda lengua o lengua extranjera en el aula y, por lo general, una mayor ansiedad idiomática implica un menor rendimiento académico de LE o L2.

2.2.2. Revisión Histórica: Tipo y Fuente de

Ansiedad Idiomática

La ansiedad idiomática se ha considerado una de las variables afectivas que ha desempeñado un rol importante en el proceso de aprender una nueva lengua (e.g., Brown, 2000; Ellis, 2004) y se ha estudiado principalmente con el rendimiento de L2 o LE (Oxford, 1999; Horwitz, 2001; Termouri et al., 2019). Por ello, es necesario repasar los estudios previos al respecto con el fin de conocer las tendencias y las suposiciones acerca de la ansiedad idiomática en el ámbito de la ASL (MacIntyre, 2017). A continuación, se expone una revisión histórica sobre el desarrollo de la ansiedad idiomática.

Cuando se habla de la ansiedad idiomática, la gente suele pensar en el estudio pionero de Horwitz et al. (1986). En realidad, el enfoque de la relación entre aprendizaje o adquisición de L2 y la ansiedad se remontó a los inicios de los años sesenta del siglo XX.

Scovel (1978) sinterizó las conclusiones de la bibliografía sobre la relación entre la ansiedad y el aprendizaje de LE durante aquella época y apuntó que las investigaciones arrojaron resultados contradictorios y confusos. Por un lado, el autor indicó que algunos estudios mostraron que la ansiedad idiomática tiene un efecto favorable al rendimiento de LE, pero en otras investigaciones no se halló ninguna relación o incluso relaciones negativas al respecto (Horwitz, 2017, p. 32). Por otro lado, en aquella época no se identificaron los conceptos de la ASL de manera concreta, tales como aprendizaje y adquisición. Asimismo, con respecto a la

ansiedad idiomática, no existió ni una definición ni clasificación clara en aquella época.

Para resolver la problemática existente de la ansiedad idiomática, basándose del estudio Alpert y Haber (1960), Scovel argumentó que debería primero hacer una distinción entre la ansiedad facilitadora y la debilitadora (*facilitating and debilitating anxiety*). La primera ansiedad permite un marco más positivo que facilita una reacción de acercamiento, mientras que la otra se refiere a la fobia como el miedo a las arañas o a hablar en público (MacIntyre, 2017). Además, partiendo de la investigación de Spielberger (1966), Scovel también presentó una distinción entre la conceptualización de rasgo (*trait*) y la de estado (*state*) de la ansiedad. El rasgo hace referencia a la tendencia a experimentar la ansiedad, es decir, una existencia de las diferencias individuales tendentes a responder con ansiedad ante situaciones amenazantes; por otro lado, el estado se refiere a la experiencia de sentir ansiedad, en otras palabras, una excitación emocional desagradable ante situaciones amenazantes. En suma, el autor sostuvo que el concepto de ansiedad idiomática es demasiado amplio para explicar una relación precisa con el aprendizaje de segunda lengua, por lo cual sería crucial especificar los tipos de esta noción.

En esta línea, Horwitz et al. (1986), influenciado por el modelo socioeducativo de Gardner (1985), propusieron una ansiedad específica (situacional) que contienen la tendencia de un individuo a estar ansioso en situaciones específicas, la ansiedad idiomática en el aula; y en este caso, la situación específica se refiere al contexto de aprendizaje o adquisición de LE o L2. La ansiedad idiomática en el

aula es definida como “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings and behaviours related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process”. Asimismo, el autor subrayó que cuando los aprendientes se sienten esta ansiedad situacional, están experimentando el rasgo de sentir ansiedad de estado (*the trait of feeling state anxiety*) al participar en el aprendizaje y/o uso de la lengua (Horwitz, 2017, p. 33). Además, este contexto lingüístico genera más ansiedad específica que otros contextos de asignaturas, tal como matemáticas (Gardner, 1991; Rubio, 2004).

En la teoría de Horwitz et al. (1986), la ansiedad idiomática en el aula consiste en tres ansiedades específicas: aprensión comunicativa o ansiedad comunicativa (*communication apprehension*), ansiedad ante los exámenes (*test anxiety*) y miedo a la evaluación negativa (*fear of Negative evaluation*). La aprensión comunicativa o ansiedad comunicativa es una inquietud que siente un individuo cuando tiene que hacer un discurso ante un grupo de personas. En esta situación, si el aprendiente de L2 o LE es una persona tímida, suele experimentar más obstáculos al hablar en L2 o LE en el aula, puesto que el estudiante también siente ansiedad hablando en su L1. Por otra parte, el alumno sociable podría experimentar el mismo miedo al comunicándose en L2 o LE a causa de la preocupación de que sus palabras no sean entendidas por los compañeros y profesores en clase. La ansiedad ante los exámenes se refiere a una ansiedad particular que se genera cuando un individuo obtiene una nota no ideal para sí mismo. Esta sensación también se siente cuando está teniendo un examen o está preparando antes de la

fecha del examen un alumno. El miedo a la evaluación negativa es un miedo de ser evaluado que tiene un individuo, pero va más allá de la situación del examen. En este caso, el alumno siente incómodo cuando recibe un *feedback* negativo de los demás (compañeros, profesores, padres, etc) al utilizar la L2 o LE en su vida diaria.

Cabe tener en cuenta que los autores no mencionaron cuál juega un papel más importante entre los tres subtipos, de ahí que la conclusión supuesta que *Communication Apprehension plus Test Anxiety plus Fear of Negative Evaluation* no sea precisa y las tres ansiedad específicas sirven para entender la ansiedad idiomática de manera concreta en el contexto específica de aprendizaje de L2 hacia distintos individuos (Horwitz, 2017). Además, los autores desarrollaron una escala con 33 ítems bautizada la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (*the Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS*), con el objetivo de medir el grado de ansiedad idiomática del alumnado de lenguas extranjeras en el aula. Se trata del cuestionario más utilizado y priorizado acerca de la ansiedad idiomática en el campo de la ASL, puesto que casi 70% de las investigaciones de la idiomática emplean dicha escala para medir el grado de ansiedad idiomática de aprendices de L2 o LE (Teimouri, 2019, p. 10), lo cual también muestra su validación.

No obstante, no todos los investigadores coinciden con la idea de que la ansiedad idiomática cuente con tres dimensiones. Por ejemplo, Aida (1994) estableció una clasificación de ansiedad idiomática en cuatro componentes: ansiedad al hablar y miedo a una evaluación negativa (*Speech anxiety and fear of negative*

evaluation), miedo a fallar en la clase (*Fear of failing the Class*), comodidad al hablar con los nativos de LE (*Comfortableness in Speaking with LE natives*) y actitudes negativas a la clase de LE (*Negative attitudes to the LE class*). Además, la autora indicó que en su investigación no se evidenció que la ansiedad ante los exámenes trata de un componente de la ansiedad idiomática en el aula. Por otra parte, Park (2014) argumentó que la ansiedad idiomática consiste en dos factores principales: aprensión comunicativa y comprensión (*Communication apprehension and understanding*), y aprensión comunicativa y confianza (*Communication apprehension and confidence*). Asimismo, el autor saltó que la ansiedad idiomática está ligada al habilidad oral de aprendices de LE o L2.

A pesar de que existen distintos tipos de ansiedad idiomática como se mencionaron anteriormente, el modelo de tres factores de la ansiedad idiomática propuesto por Horwitz et al. (1986) sigue siendo aplicable y significativo en el área de la ASL. Por un lado, la ansiedad idiomática ante distintos contextos lingüísticos podría variar dependiendo de la situación individual, por lo cual sería lógica lograr diferentes resultados (Horwitz, 2017, pp. 35-36); por otro, dado que se utiliza frecuentemente el análisis factorial para analizar los datos obtenidos, sería inevitable producir problemas de ítems del cuestionario y de interpretación de los resultados (Park, 2014). Lo importante es que no importa cuántos componentes cuenta con la ansiedad idiomática, la aprensión comunicativa fue el elemento más relevante y el mayor predictor del rendimiento de L2 o LE (Chen 1999; Park, 2014; Shao et al., 2019).

Se sintetizan los tipos de ansiedad idiomática propuestos por diferentes autores que se mencionaron anteriormente en la siguiente figura:

Tabla 6

Resumen de los tipos de ansiedad idiomática

Autor	Tipo
Scovel (1978)	Ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora (<i>facilitating anxiety and debilitating anxiety</i>); Conceptualización de rasgo (<i>trait</i>) y estado (<i>state</i>) de la ansiedad.
Horwitz et al. (1986)	Ansiedad idiomática en el aula (situacional): <i>Aprensión comunicativa (Communication apprehension);</i> <i>Ansiedad ante los exámenes (Test anxiety);</i> <i>Miedo a la evaluación negativa (Fear of negative Evaluation).</i>
Aida (1994)	Ansiedad al hablar y miedo a una evaluación negativa (<i>Speech anxiety and fear of negative evaluation</i>); <i>Miedo a fallar en la clase (Fear of failing the class);</i> <i>Comodidad al hablar con los nativos de LE (Comfortableness in Speaking with LE natives);</i> <i>Actitudes negativas a la clase de LE (Negative attitudes to the LE class).</i>
Park (2014)	Aprensión comunicativa y comprensión (<i>Communication apprehension and understanding</i>); Aprensión comunicativa y confianza (<i>Communication apprehension and confidence</i>).

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las fuentes de ansiedad idiomática, es decir, qué factores producen la ansiedad idiomática en el aula. Para responder a esta pregunta, se revisan tres tipologías de las fuentes de ansiedad idiomática (Young, 1991; Tsui, 1996; Rubio, 2004).

A través de la figura presentada, las fuentes de ansiedad idiomática en el aula están asociadas con el alumnado y el profesorado. Dado que la clasificación de Rubio (2004) se basa en los teóricos de Young (1991) y de Tsui (1996), se explican detalladamente los seis factores potenciales de Rubio en lo que sigue.

En primer lugar, se comienza con los factores del alumnado. La primera fuente que indicó Rubio es los factores personales e interpersonales del alumnado. La problemática personal e interpersonal es proalmente la fuente más estudiada y discutida en muchos estudios acerca de la ansiedad idiomática (Young, 1991, p. 427). Los factores personales son variables que afectan a sí mismo, tales como el autoconcepto y la autoestima, mientras que los factores interpersonales son variables que afectan a otras personas, tales como la competitividad y la cooperación. bajo nivel de autoestima y un alto grado de competitividad son dos fuentes significantes de ansiedad idiomática (Daly, 1991; Young, 1991).

Otra fuente que Rubio señaló es el bajo nivel de conocimiento y uso del idioma. Tsui (1996) apuntó que esta fuente es una de las fuentes más relevantes de ansiedad idiomática, puesto que el alumno siente nervioso cuando no sabe qué palabra tiene que utilizar para expresar lo que quiera. Ahora bien, no todos los investigadores coinciden con esa opinión. Por ejemplo, Allwright y

Bailey (en Rubio 2004) mostraron que tanto los estudiantes con un nivel bajo de conocimiento de LE como los con un nivel alto tienen la ansiedad idiomática. Sin embargo, los dos autores no respondieron si hay una diferencia de ansiedad idiomática entre los dos grupos, por lo cual es probable que el grado de ansiedad idiomática de los con un nivel bajo de conocimiento sea alto que el de los con un nivel alto.

La última fuente de los factores del alumnado es la historia previa del alumno. Se trata de una fuente que está relacionada con los factores personales e interpersonales del alumnado. Al inicio de aprendizaje de LE, es inevitable que el aprendiente se enfrente una serie de dificultades sobre una nueva lengua por la carencia de conocimiento y uso. Pese a que al final el alumno las sobrepasa, se siente ansioso durante el proceso de afrontarlas. Una vez que estás ante nuevos obstáculos sobre LE, el aprendiente recordará la memoria pasada y experimentará la misma ansiedad de nuevo.

El resto de las fuentes de ansiedad idiomática se centran en la perspectiva del profesorado. Una de estas fuentes que Rubio destacó es la actuación incorrecta del profesor. En realidad, esta fuente es un conjunto de las metodologías incorrectas tomadas por el profesor en el aula que generan la ansiedad idiomática hacia los aprendices. Por ejemplo, Young (1991) apuntó que no es sensato que los profesores corrijan cada error cometido por los alumnos, porque esto podría minar la autoestima del alumnado y reducir su participación en el aula. Por otra parte, Tsui (1996) mencionó que la actitud intolerante del profesor ante la actitud de silencio de los alumnos también favorece a la generación de ansiedad idiomática hacia el alumnado.

El profesor debe tener en cuenta que el silencio del alumnado refleja una situación en la que el aprendiente está sufriendo un sentimiento negativo. Si en este momento el profesor muestra una actitud desfavorable, probablemente agravará la ansiedad idiomática del alumnado.

Las dos últimas fuentes de ansiedad idiomática que mencionó Rubio son la evaluación y la novedad. El alumnado suele actuar con ansiedad al participar en el examen de lenguas (Young, 1991). Además, si los ítems del examen son desconocidos, resulta más ansiedad idiomática para los estudiantes, puesto que los aprendices experimentar una frustración de la preparación, es decir, los esfuerzos que se dedicaron a aprobar el examen son en vano (Daly, 1991).

En suma, se identificaron las seis fuentes de ansiedad idiomática anteriormente y esta emoción negativa se genera debido a un estado subjetivo u un objetivo de tensión, acompañando con los síntomas intelectuales o cognitivos, tales como percepción, memoria y pensamientos, lo cual contesta que la ansiedad idiomática puede obstaculizar el proceso de aprendizaje de varios modos en situaciones específicas.

Tabla 7

Resumen de las fuentes de ansiedad idiomática

Autor	Young (1991)	Tsui (1996)	Rubio (2004)
Fuente	Factores personales e interpersonales del estudiante; Expectativas de	Bajo nivel de conocimiento y uso del idioma; Miedo a cometer errores	Factores personales e interpersonales del alumno; Bajo nivel de

este sobre el aprendizaje de la lengua; Expectativas del profesorado sobre la enseñanza de la lengua; Interacciones entre el profesor y el alumno; Procedimientos del aula; Pruebas de evaluación.	Falta de confianza del alumno para hablar en voz alta en clase; Actitud intolerante del profesor ante la actitud de silencio de los alumnos; Falta de comprensión de la información en la lengua extranjera por parte del alumno; Preguntas vagas y difíciles de entender realizadas por el profesor; Oportunidad desigual de participación del alumnado.	conocimiento y uso del idioma; Actuación incorrecta del profesor; Evaluación; Novedad; Historia previa del alumno. .
--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3. Estudios Previos sobre la Ansiedad

Idiomática

Después de haber presentado una revisión histórica sobre los tipos y fuentes de ansiedad idiomática, este apartado se centra en investigaciones sobre el tema. La bibliografía clásica suele asociar la ansiedad idiomática con el rendimiento de LE o L2 (Horwitz, 2017; Oxford, 2018), así como la competencia oral (Aydin, 2016; Goñi-Osácar y Moral Barrigüete, 2021), la escrita (Chen y Chang, 2004) y la lectora (Asl y Vosoughi, 2018). A continuación se exponen estudios recientes acerca de la ansiedad idiomática en el

aula de español como LE o L2, con el objetivo de facilitar posteriormente el diseño del cuestionario y el análisis de los resultados en la tesis.

En primer lugar, Falero Parra (2016) realizó una investigación con el propósito de determinar cuáles destrezas lingüísticas son una fuente real de ansiedad idiomática para los aprendientes hacia estudiantes chinos de un nivel A2 en el Instituto Cervantes de Pekín. Los resultados demostraron que los alumnos sinohablantes del nivel A2 sufren ansiedad idiomática principalmente ante la ejercitación de la expresión y comprensión oral. Así las cosas, el autor sugirió una propuesta metodológica *blended learning* para reducir la ansiedad idiomática ante las destrezas orales.

En el estudio de Rabadán Zurita y Orgambídez Ramos (2018), los autores intentaron analizar la relación entre la ansiedad idiomática y el rendimiento académico de L2 hacia estudiantes portugueses universitarios de español como LE. El grado de ansiedad idiomática fue medido por la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (Horwitz, 1986) y el desempeño académico fue evaluado por la nota final de la asignatura de español como lengua extranjera. Los resultados comprobaron que los alumnos con un alto nivel de ansiedad idiomática suelen asociarse con un peor rendimiento académico de LE y el miedo a la evaluación negativa constituye el factor más predictor y relevante entre los tres tipos de ansiedad idiomática.

Por su parte, Cordeiro (2019) realizó estudio con estudiantes universitarios estadounidenses de lengua española en un contexto de inmersión en la ciudad española, con el fin de comparar si el

contacto lingüístico frecuente en la L2 afecta la ansiedad idiomática. La autora midió la ansiedad idiomática de estos alumnos en la primera y la última semana del curso con la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (Horwitz, 1986). Esta investigación evidenció que el contacto lingüístico frecuente en un contexto de inmersión cuenta con un impacto favorable de reducir la ansiedad idiomática del alumnado, en especial la aprensión comunicativa. No obstante, cabe tener en cuenta que dicha investigación solo tiene una muestra de 20 individuos, por ende, se requieren más estudios empíricos para probar la conclusión.

Dos años después, Wada (2021) ejecutó un estudio con el objetivo de comparar la ansiedad idiomática de un grupo de estudiantes de una escuela de lenguas extranjeras en México (un país hispanohablante) con un grupo de alumnos de español como LE en Japón, mediante la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (Horwitz et al., 1986). La autora concluyó que generalmente los aprendientes en Japón experimentaban más ansiedad idiomática en contraste con los aprendientes en un país hispanohablante, lo que fue contrario a su hipótesis.

Otro estudio que merece la pena mencionar es el de Money Penny y Aldrich (2022). Los autores pretendieron examinar la relación entre la ansiedad idiomática y el rendimiento oral de LE en un contexto educativo virtual en aprendices estadounidenses universitarios de español como LE. Para llevarlo a cabo modificaron la Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras (Horwitz, 1986) con preguntas relacionadas con el aula online y utilizaron *Versant for Spanish Test* para obtener la nota

oral del alumnado. Los resultados evidenciaron que la ansiedad idiomática en el aula virtual está asociada de forma negativa con el rendimiento oral y probablemente existen más fuentes de esa ansiedad, como el gran tamaño de la clase y la falta de comprensión o de recuerdo del material del curso.

Después de revisar investigaciones sobre la ansiedad idiomática en el contexto de español como LE, no es extraño que se utilice el cuestionario de Horwitz et al. (1986) para medir los niveles de ansiedad idiomática; además, se suelen emplear dos metodologías para evaluar el rendimiento académico de LE: uno es usar la nota final de una asignatura asociada con la lengua española (Rabadán Zurita y Orgambidez Ramos, 2018) y otro es utilizar una clasificación final de un examen específico (Moneypenny y Aldrich, 2022). Un punto por destacar es que Moneypenny y Aldrich (2022), con base en la situación complicada por el COVID-19, añadieron preguntas acerca del aula virtual para completar el alcance de ansiedad idiomática, lo cual resulta inspirador para el diseño del cuestionario en esta tesis.

2.3. Actitudes

En la bibliografía clásica, las actitudes se han estudiado en el campo de la ASL como un subcomponente de la motivación en el modelo socioeducativo de Gardner y Lambert (1972). Recientemente, las actitudes han constituido un objeto independiente de investigación en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua materna (L1) o la segunda lengua (L2) (Salazar Caro, 2022, p. 155). Teóricamente, los estudios en torno a este tema se centran en las actitudes del alumnado hacia las lenguas que adquieren y los hablantes nativos de esas lenguas; por otro lado, en contextos educativos, se analizan las actitudes del profesorado hacia las lenguas que enseñan y los estudiantes en el aula. Teniendo en cuenta los objetivos de la tesis, en esta sección se concentra en la primera dirección; es decir, se enfoca en las actitudes de la parte estudiantil en el proceso de aprendizaje y la adquisición de L2.

Este apartado se organiza en tres secciones: en la primera sección se presenta una aproximación al concepto de actitudes desde la perspectiva psicosocial; en la siguiente sección se hace un recorrido en torno a distintas teorías de actitudes en la ASL; y en la última sección se revisan estudios sobre las actitudes en la ASL.

2.3.1. Aproximación al Concepto de Actitudes

En el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), la palabra actitud es definida desde dos perspectivas: una física, que es la postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo; y otra, la explicación mental, que es la disposición de ánimo

manifestada de algún modo. Del mismo modo, el término actitud se ha definido desde múltiples perspectivas al ser objeto de la investigación, sobre todo la psicosocial.

En primer lugar, Thurstone (1931) señaló que las actitudes se refieren a los sentimientos hacia un objeto psicológico y destacó que las emociones positivas y negativas reflejan las actitudes. Asimismo, para Fishbein y Ajzen (1975), las actitudes son definidas como “[...] the amount of affect for or against some object” (p. 11). Sin embargo, cabe tener en cuenta que en estas dos definiciones solo se muestra el aspecto de las emociones afectivas de las actitudes del individuo. Por ello, Allport (1954) apuntó que las actitudes deben estar formadas por tres aspectos: aspecto emocional, aspecto intelectual y aspecto de comportamiento. Esta idea ha sido aceptada por otros autores, como Rosenberg y Hovland (1960), Ajzen y Fishbein (1980). Así, las actitudes se definen como “the tendency to think, feel and act in a certain direction learned towards a particular person or object” (Garrett, 2010).

En esta línea, Smith (1968) mencionó que el aspecto de comportamiento de las actitudes no es un comportamiento que se puede observar o manifestar, sino una tendencia preparatoria de comportamiento (Doğan y Tuncer, 2020). En otras palabras, se trata de unas tendencias que no se pueden observar en sí mismas directamente, pero que se pueden conducir a algún comportamiento observado indirectamente. Por otro lado, Gardner (1980; 1985) indicó que el aspecto intelectual de las actitudes se asocia con las creencias hacia el objeto y agregó que las actitudes del individuo son la respuesta de evaluación que esa persona muestra con respecto

al objeto de actitudes basadas en sus creencias y pensamientos sobre el objeto de actitudes.

Como se han mencionado las definiciones anteriores de actitudes, se puede apreciar que los estudiosos prestaron la mayor atención en las distintas dimensiones de las actitudes: algunos subrayaron la dimensión emocional, mientras otros hicieron énfasis en otras dos dimensiones. En suma, de acuerdo con todas las ideas acerca de esta noción, se puede señalar que las actitudes se componen de tres dimensiones: afectiva, cognitiva y del comportamiento (Baker, 1992; Haddock y Huskinson, 2004). En esta taxonomía, la dimensión afectiva consiste en los sentimientos hacia el objeto de la actitud de la persona, sobre todo la evaluación; la cognitiva se refiere a las creencias y percepciones de la persona sobre un objeto particular de la actitud; y la del comportamiento hace referencia al elemento de acción consistente en la predisposición a actuar de cierta manera hacia el objeto de la actitud.

En otras palabras, las actitudes son una evaluación general (Schuman, 1995) basada en información afectiva, cognitiva y de comportamiento (Taylor et al., 2007). Sin embargo, cabe tener en cuenta que las actitudes se pueden generar por una sola dimensión; es decir, no es necesario que las tres dimensiones estén juntas para dar lugar a una actitud. Así, se puede considerar que las actitudes fuertes o establecidas necesitan generarse por estas tres dimensiones juntas, mientras que algunas débiles están formadas por uno o dos componentes (Kağıtçıbaşı, 2008).

En suma, desde el punto de vista psicosocial, la actitud es “una valoración o evaluación de un elemento, evento o hecho de la

realidad, fundamentada en creencias, imaginarios sociales, sentimientos, emociones y disposiciones que los sujetos construyen en sus contextos de interacción social y que se relacionan con sus historias de vida” (Salazar Caro, 2022, p. 156). Los investigadores también coincidieron en que la investigación de las actitudes debe centrarse en las tres dimensiones mencionadas con la finalidad de obtener resultados convencidos (Gardner, 1985; Masgoret y Gardner, 2003).

2.3.2. Revisión Histórica de Actitudes

En el campo de la ASL, el estudio de las actitudes siempre ha sido tratado junto con la motivación; por esta razón, primero sería necesario hacer una distinción entre ambas en la tesis. Las actitudes en el proceso de aprendizaje y adquisición de L2, también conocidas como actitudes lingüísticas, están influyendo por el conocimiento de la sociolingüística, puesto que la investigación acerca de dicho tema se centra también en la relación entre el lenguaje y la sociedad (Hudson, 1980).

No cabe duda de que el estudio de las actitudes en la ASL fue iniciado por las dos obras relevantes de Gardner y Lambert (1972) y Gardner (1985). Para ellos, la motivación se refiere al objetivo general o la orientación del alumno de L2 y las actitudes se entienden como la perseverancia del alumno por alcanzar una meta (Doğan y Tuvner, 2020). Además, las actitudes hacia la comunidad de la L2 son un componente de la motivación integradora y las actitudes de los aprendices determinen el grado de motivación y este, a su vez, el grado de adquisición de la lengua. En este caso,

parece que la diferencia entre las actitudes y la motivación no es tan clara en el área de la ASL (Ellis, 1985; Chambers, 1999); sin embargo, Schumann (1978; 1986) puso las actitudes como un factor independiente de la distancia social, que se refieren a las evaluaciones de aprendices hacia la comunidad de la L2, mientras que la motivación fue tratada como una variable de la distancia psicológica.

Asimismo, Baker (1992) indicó que las actitudes se relacionan con el objeto de referencia, pero la motivación está directamente asociada con el comportamiento orientado a los objetivos. Para Brown (2007), las actitudes se forman en la infancia del aprendiente y después constituyen lo fundamental de la motivación para aprender la L2. Por su parte, Oroujlou y Vahedi (2011) destacaron la necesidad de distinguir las dos nociones: la motivación es el deseo de hacer algo y las actitudes son un conjunto de creencias. De este modo, los autores explicaron que las creencias pueden ser motivos por lograr algo; por ejemplo, un aprendiente puede estar motivado a aprender español porque cuenta con actitudes positivas hacia la cultura hispánica o sus profesores de español.

Ahora bien, las actitudes hacia el aprendizaje y la adquisición de L2 no se limitan al aula (Young, 1999; Bartram, 2010), pues también se vinculan con los factores sociales. En este sentido, para Moreno Fernández (1998), las actitudes son “una manifestación de la acción social de los individuos distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de lengua” (p. 179). Es decir, se trata de una evaluación que “hacen los hablantes de la lengua o del

uso que le da determinada comunidad, a partir de las creencias y el grado de vinculación social, cultural y emotiva que han establecido con las lenguas o con sus usuarios” (Salazar-Caro, 2022, p. 156). Por su parte, Chambers (1999) indicó que las actitudes hacia el aprendizaje y la adquisición de L2 se refieren a un conjunto de valores que el aprendiente aporta a la experiencia para aprender un L2, y dichos valores pueden estar determinados por la comunidad lingüística de destino, la experiencia de los viajes, la influencia de los padres y amigos, y las actitudes que se puedan mostrar o expresar (Doğan y Tuncer, 2020).

Una orientación similar se explicita en el libro de Garrete (2010), quien concibe las actitudes en la ASL como “opiniones evaluativas entre los diferentes actores sociales, a las que valora estables, en tanto los estereotipos y los prejuicios son fenómenos durables que se construyen colectivamente en términos de mediana y larga evolución histórica” (Chamorro Mejía, 2021, p. 124). Además, cabe presentar el modelo relevante de actitudes lingüísticas propuesto por López Morales (1989). Este autor señaló que “las creencias no conforman la actitud de forma inmediata sino mediata, a partir de lo cognitivo y lo afectivo” (Chamorro Mejía, 2021, p. 125).

Así, el componente cognitivo se forma por los pensamientos y creencias de aprendices hacia la L2, la comunidad y la sociedad de L2; la dimensión afectiva está formada por los sentimientos y creencias de estima o rechazo; y el elemento conativo se refiere a un contexto sociolingüístico determinado por el aprendiente al crecer, actuar y aprender la L2 (Gómez, 1998; Hernández-Campoy, 2004).

De acuerdo con todas las ideas mencionadas, se puede concluir que las actitudes en la ASL no solo involucran un juicio hacia una L2, sino también frente a sus hablantes, su cultura, su sociedad y sus contextos de aprendizaje (Falcón y Mamani, 2017 ; Doğan y Tuncer, 2020).

De acuerdo con Moreno Fernández (1998), la investigación de las actitudes lingüísticas se ha estudiado desde dos enfoques metodológicos: el conductista y el mentalista. En el primero, las actitudes se observan y encuentran directamente en las respuestas a una lengua, una situación o unas características sociolingüísticas determinadas. En el segundo, las actitudes se deducen por un estado interno o una disposición mental hacia la lengua o los hablantes, y se suelen emplear entrevistas o cuestionarios para determinarlas y analizarlas. Tradicionalmente, los estudios acerca de dicho tema se han adherido al enfoque mentalista, porque las actitudes pueden predicarse (Salazar Caro, 2022).

El último punto que cabe mencionar es que varias investigaciones han demostrado que los aprendices con actitudes positivas hacia la L2, los hablantes y la sociedad de L2 tienen más éxito en su aprendizaje y adquisición de L2 que los que muestran actitudes negativas (Gardner y Lambert, 1972; Schumann, 1978; 1986; Ellis, 1985; Bartram, 2010; Oroujlou y Vahedi, 2011). Sin embargo, no todos los investigadores sostienen la misma postura. Gardner (1985) indicó que las actitudes pueden asociarse con los resultados, es decir, el aprendizaje y la adquisición de L2, pero esta vinculación no puede ser directa. En este sentido, Baker (1992) afirmó que la dimensión cognitiva y la afectiva de las actitudes en la

ASL se puede observar directamente y son indispensables, mientras la dimensión de comportamiento se encuentra indirectamente y es prescindible.

Por otra parte, Lightbown y Spada (2011) indicaron que no se puede determinar si las actitudes positivas conducen al éxito del aprendizaje o si el éxito del aprendizaje resulta en las actitudes positivas. A pesar de que existen diferentes opiniones, Brown (2007), después de resumir los estudios realizados acerca de este tema, concluyó que las actitudes positivas hacia su propia lengua y la lengua segunda suelen asociarse con una mejor adquisición de L2.

2.3.3. Estudios Previos sobre las Actitudes

Según Salazar-Caro (2022, p. 157), la línea de la investigación sobre las actitudes de la ASL en el mundo hispanohablante se puede agrupar en tres focos: las actitudes de estudiantes con distintos grados de bilingüismo hacia la lengua minoritaria y hacia la lengua dominante (en el caso de España, estudiantes de Galicia y de los Países Vascos); las actitudes de estudiantes hispanohablantes hacia la lengua extranjera (como el inglés o el francés) que están aprendiendo en la escuela o la universidad, o hacia su propia lengua como resultado del aprendizaje de la LE; y las actitudes de estudiantes de otra lengua materna hacia el español como lengua extranjera. Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación, a continuación, se revisan estudios recientes acerca de las actitudes de los estudiantes en las que el idioma español se considera como lengua dominante o LE, con el fin de ilustrar

posteriormente el diseño del cuestionario y el análisis de los datos de las actitudes en la investigación.

En primer lugar, Rojo et al. (2010) llevaron a cabo un estudio sobre las actitudes de los estudiantes (390 autóctonos y 180 inmigrantes) de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la comunidad autónoma vasca hacia el euskera, el castellano y otras lenguas; así, se resalta que las lenguas propias de los inmigrantes eran el inglés y el francés.

En consecuencia, mediante un cuestionario elaborado por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) en 1983, que fue válido tanto en contextos bilingües tradicionales como en contextos de inmigración, los resultados demostraron que el alumnado autóctono muestra actitudes favorables hacia el euskera (70,3 %) y neutras hacia el castellano (54,6 %), con una proporción significativa de actitudes favorables hacia esta lengua (36,7 %). Mientras tanto, los alumnos inmigrantes sostienen las actitudes favorables hacia el castellano (62,6 %), al manifestar para el caso del euskera un equilibrio en la proporción de actitudes neutras (44 %) y actitudes favorables (41,2 %). Los autores explicaron que este resultado podría reflejar que los alumnos inmigrantes adolescentes en los Países Vascos todavía no habían formado una identidad similar con el euskera.

En el mismo año, Minera Reyna (2010) realizó una investigación sobre las actitudes de los estudiantes no hispanistas del español como L2 de la Universidad LMU de Múnich. La autora descubrió que los informantes universitarios tienen actitudes favorables para cada dimensión de preguntas del cuestionario

propio, como la situación de aprendizaje y el español como L2. Llama la atención que, a la vista de las estadísticas, la actitud favorable que los aprendientes tienen hacia sí mismos se correlaciona positivamente con la motivación intrínseca e influye positivamente en la actitud hacia el curso y hacia el español como L2 en general. Por ello, Minera sugirió que es fundamental crear una confianza en el alumnado con respecto a su capacidad de expresarse en el aula con actividades apropiadas, como hablar de temas familiares durante cierto tiempo e ir incrementando el tiempo de expresión poco a poco.

Con respecto a las actitudes hacia las variedades del español como L2 en el contexto chino, Song y Wangi (2017) desarrollaron un trabajo con estudiantes universitarios en Pekín. Mediante la técnica del verbal-guise test, se analizaron las actitudes lingüísticas de 97 alumnos chinos de la L2 hacia cuatro variedades del español: el castellano, el mexicano, el colombiano y el argentino. Los resultados demostraron que los alumnos chinos muestran una valoración más favorable hacia el castellano, debido a su vitalidad etnolingüística por la vinculación estrecha entre China y España en múltiples aspectos.

Por su parte, Masuda (2018) ejecutó un estudio sobre las actitudes lingüísticas en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) en Japón con el objetivo de analizar la influencia de las ideologías lingüísticas centrípetas ante la adquisición de la norma policéntrica del español. La autora observó que la lengua castellana recibe una valoración más positiva, mientras otras legítimas son elevadas negativamente. Esta conclusión se debe

probablemente a las actitudes negativas hacia las variedades del japonés que tienen los encuestados.

El último trabajo que se señala es el de Vana (2020). La tesis doctoral se centró en las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la lengua heredada (LH) y la L2 en los cursos mixtos avanzados hacia tres variedades de español que se encuentran en el área metropolitana de Phoenix, en Estados Unidos. Los datos se recopilaron a través de la realización de los *matched-guise tasks*, uno al inicio y otro al final del semestre, así como mediante entrevistas semiestructuradas con los participantes. La autora observó que los alumnos generalmente tienen las actitudes favorables hacia la variedad nativa y la de la LH, mientras que muestran actitudes desfavorables hacia la variedad de L2. Este resultado se debe quizá a las propias creencias de los alumnos y los estereotipos e ideologías dominantes que se encuentran en la sociedad.

Según los trabajos mencionados, se puede apreciar que casi todos los estudios se centran en las actitudes hacia las variedades del español de los participantes y por qué se produce la valoración positiva o negativa; es decir, los investigadores no están interesados en encontrar una correlación entre las actitudes y la competencia lingüística del alumno. Por ello, se pretende cubrir este vacío en el campo de la adquisición del español como L2 en la investigación.

3. Factores Externos en el Aprendizaje y la Adquisición de L2

3.1 Distancia Social

Uno de los factores externos afectados por el proceso de aprendizaje y adquisición de L2 que se va a introducir en este apartado es la distancia social. Este concepto se había estudiado al principio dentro del campo de la sociología, y con las olas migratorias se ha relacionado con el área de la ASL. Por ello, se presenta la definición de esta noción desde la perspectiva sociológica y la de la ASL en la primera sección. En la segunda sección, se expone un recorrido de las teorías relevantes de la distancia social desde ambos puntos de vista. En la última sección, se revisan los estudios recientes acerca de esta temática.

3.1.1. Definición de Distancia Social

En la sociología, el concepto de distancia social se conecta con la violencia (Collins, 1974), puesto que ambas nociones están determinadas por “las fronteras morales (valores, símbolos, costumbres, entre otros) que establecen las sociedades y sus grupos” (Arteaga Botello y Lara Carmona, 2004, p. 173). Debido a que la frontera moral refleja el grado individual de exclusión e inclusión ante una sociedad o unos grupos, la distancia social puede ser

positiva o negativa. La primera actitud permite reconstruir la solidaridad social, pero la segunda podría causar el conflicto social.

Siguiendo esta línea, Park (1924, 1969) ha definido la distancia social como la que “permite apreciar el grado y la calidad de entendimiento e intimidad que caracterizan las relaciones personales y sociales en general” (Arteaga Botello y Lara Carmona, 2004, p. 173). Esta explicación se basa en que los individuos no solo conviven en la sociedad, sino que, al mismo tiempo, viven separados por las relaciones humanas, que se pueden considerar, con mayor o menor precisión, como el término de distancia. También Bogardus (1960) sostuvo que este concepto hace referencia al grado de comprensión y simpatía que existe entre los individuos y los grupos sociales. Además, Simmel (1986, p. 716-722) trató la distancia social para “distinguir el intercambio entre las relaciones primarias (societales o comunitarias) y las relaciones secundarias (institucionales o sociales)”.

Con respecto al campo de la ASL, la distancia social se convirtió en una variable relevante para el proceso de aprendizaje y adquisición de L2, y fue de nuevo definida por Schumann (1976; 1978) como la frecuencia del contacto entre dos grupos que hablan lenguas distintas. Para describir y medir bien este tipo de frecuencia, el autor propuso varios factores sociales que luego se explican. Asimismo, Brown (1980, p. 159) indicó que el concepto de distancia social se refiere a la proximidad cognitiva y afectiva de dos culturas que entran en contacto dentro del individuo.

En suma, con las definiciones presentadas, el concepto de distancia social fue creado para describir “procesos de

desorganización producidos por la falta de un contacto simbólico y espacial suficientemente amplio de los segmentos o grupos que conforman una sociedad” (Mujica Almarza, 2015, p. 52) en el área de la sociología. En el campo del aprendizaje y la adquisición de L2 o LE, Schumann no siguió completando los contenidos de la distancia social, sino que desarrolló las consecuencias de este término y lo relacionó con la adquisición de L2. Es decir, si un estudiante de L2 tiene una distancia social favorable hacia el grupo de esta lengua, está claro que el alumnado podría tener más oportunidades de contacto con las personas de este grupo y, a su vez, podría mejorar su adquisición de L2.

3.1.2. Recorrido de las Teorías sobre la Distancia Social

En la sección anterior se ha mencionado que el concepto de distancia social ha recibido distintas definiciones desde dos perspectivas: la sociología y la ASL. Por esta razón, sería indispensable presentar un recorrido de las teorías relevantes sobre la distancia social en ambos campos.

Para empezar, se debe de retomar la definición de distancia social propuesta por Bogardus (1960) en el área de la sociología, donde esta se refiere al grado de comprensión y simpatía que existe entre las personas y los grupos sociales. En este sentido, la distancia social puede generarse entre las personas, entre las personas y los grupos sociales y entre los grupos sociales; de ahí que pueda existir la distancia social horizontal, es decir, entre pares del mismo grupo o entre los dos grupos que cuentan con más o menos el mismo nivel

de clase social, y la distancia social vertical, como la que se da entre líderes políticos y sus seguidores.

En ese orden de ideas, Bogardus planteó que las distancias sociales se pueden agrupar en dos tipos: el primero hace referencia a la falta de capacidad para que un grupo o un individuo comprenda y se comunique con otros individuos o grupos sociales, mientras que el segundo se refiere a las diferencias que surgen entre distintos grupos sociales por su contacto e intimidad, donde sentimientos y creencias se confrontan, y en el que los conflictos se desarrollan (Mujica Almarza et al., 2012). Cabe mencionar que el segundo tipo de distancia social es el más relevante para él, puesto que dicha distancia puede reflejar si la sociedad está convirtiéndose en una solidaridad social o un conflicto social a la hora de revelar la localización actual o incipiente de los problemas sociales (Bogardus, 1960, p. 469). Las razones por las que se forma una distancia social podrían ser varias; ello, con base en prejuicios sociales, tradiciones, opiniones, miedo y distintos referentes: la raza, el sexo, las preferencias sexuales, la etnia, la nacionalidad, entre otros (Arteaga Botello y Lara Carmona, 2004, p. 175).

Por su parte, Schumann (1978; 1986), después de realizar varias investigaciones dinámicas sobre la adquisición del inglés como L2 de algunos migrantes, relacionó la distancia social con el aprendizaje y tal adquisición. En este lugar, el autor empleó el segundo tipo de distancia social de Bogardus, es decir, entre dos comunidades que hablan distintas L1. Por ese motivo, en el tercer apartado del segundo capítulo se han introducido los contenidos de la distancia social del modelo de la aculturación de Schumann de

manera detallada; así, a continuación, se presenta un breve resumen hecho por Atienza et al. (2008) en relación con este término.

La distancia social es un fenómeno que depende de la proximidad que se perciba entre el grupo al que pertenece el aprendiente y el de la comunidad de la L2. El autor afirmó que el hecho de que se produzca mayor o menor distancia social entre los grupos depende de la relación entre los siguientes factores sociales:

Que el grupo que aprende del otro sea político, cultural, técnico o económicamente superior (dominante), igual (no dominante) o inferior (subordinado);

Que se produzca una situación de asimilación (que el grupo abandone su estilo de vida y sus valores y adopte los del otro), de aculturación (que se mantenga el modelo de vida propio en las relaciones entre personas del mismo grupo; pero, fuera de ello, que se adopte el modelo del otro grupo) o de preservación (que el grupo mantenga su modelo de vida y rechace el del otro grupo) por parte del grupo aprendiente;

Que se compartan las instituciones sociales y profesionales (cohesión) o que cada grupo posea las suyas (reclusión);

Que existan diferencias de tamaño entre los grupos;

Que las dos culturas tengan mayor o menor grado de similitud;

Que la actitud de un grupo hacia otro sea positiva o no;

Que los aprendientes permanezcan más o menos tiempo en el área de la otra comunidad (tiempo de residencia).

De esta forma, Schuman (1986) concluyó que cuanto mayor es la distancia social entre los grupos más difícil resulta el aprendizaje de la lengua extranjera, y viceversa, cuanto más pequeña es esta distancia más lazos de solidaridad social se establecen entre los grupos y menos obstáculos se encuentran. En su modelo de la aculturación, la variable de distancia social tiene mayor impacto que

la de distancia psicológica en el proceso de aprendizaje y adquisición de L2.

Sin embargo, Acton (1979) sostuvo que, en comparación con la distancia social real, sería más prudente aplicar una medida de la distancia social percibida. Según este autor, la modificación cuenta con dos ventajas: por un lado, parece que es difícil obtener un grado exacto de distancia social real del individuo, por lo cual hasta ahora esta noción sigue siendo un fenómeno definido subjetivamente (Mujica Almarza et al., 2012, p. 185); por otro, lo más importante no reside en la distancia social en la realidad entre culturas, sino en la distancia que los aprendices perciben sobre sus propias realidades.

De acuerdo con Acton, cuando los aprendices entran en una nueva sociedad, su proceso de aculturación se convierte en un factor para percibir sus culturas originales en relación con la cultura de la L2 y viceversa. Así, Acton diseñó el Cuestionario de Diferencia en Actitud Manifiesta (PDAQ) para caracterizar la distancia social percibida; se trataba de una medida que pedía a los alumnos que cuantificaran lo que percibían como diferencias de actitud hacia conceptos distintos (el automóvil, el divorcio, el socialismo, la policía) en tres dimensiones (Brown, 1990, p. 160): a) distancia o diferencia entre ellos y sus compatriotas en general; b) distancia entre ellos y los miembros de la cultura meta en general; y c) distancia entre sus compatriotas y los miembros de la cultura meta en general.

Con este cuestionario y una prueba de competencia lingüística, el autor observó una relación cuantificable entre la distancia social y la adquisición de la L2, puesto que los aprendices que tienen buenas

notas en la prueba de la L2 consideran mantener una distancia adecuada entre ellos y ambas culturas, la original y la meta. Sin embargo, este modelo solo explica el resultado del proceso de aprendizaje y adquisición de la L2 con la distancia social, pero no puede predecir si un aprendiz tiene éxito o no en su aprendizaje de L2 en relación con su grado de distancia social.

En la teoría de Acton (1979), el concepto de distancia cultural se mencionó muchas veces como sinónimo de la distancia social, pero el autor no lo explicó de manera detallada. Siguiendo esta línea, Esch (1995) sintetizó cuatro distancias relacionadas con el aprendizaje y la adquisición de la L2 a la hora de señalar que aprender una nueva lengua es, en cierto sentido, superar tales distancias. Según la autora, los cuatro tipos son la distancia estructural, la distancia social, la distancia psicológica y la distancia cultural. Así, debido a que en los contenidos anteriores se ha presentado una introducción relativamente completa de los conceptos de distancia psicológica y distancia social, a continuación, la discusión se centra en las otras distancias.

En primer lugar, la distancia estructural se refiere a la cantidad de diferencias o similitudes entre los sistemas lingüísticos, debido a, por ejemplo, la evaluación histórica de la misma lengua. Consecuentemente, la distancia estructural también es reconocida como la que se da entre lenguas, o distancia lingüística (Clouet, 2018, p. 59). Claro está que la lengua española y la lengua portuguesa son menos distantes para el hablante francés que para el chino, porque las lenguas romances tienen un origen común, que es el latín. Así las cosas, un aprendiz chino debe conocer las letras

alfabéticas, la conjugación del verbo y el subjuntivo para aprender el español, mientras que un alumno francés no necesita estudiarlos.

Otro tipo de distancia es la distancia cultural, que hace referencia a las diferentes culturas procesadas en términos de dificultades discursivas y comunicación (Mujica Almarza, 2015, p. 55). De acuerdo con la teoría de la socialización de Berger y Luckmann, las personas aprenden y entienden las reglas particulares de su comunidad cultural, sus normas y convenciones sociales (Clouet, 2018). Cuando la gente entra en una nueva cultura, inevitablemente sus reglas chocan con las de la nueva sociedad, y así se genera la distancia cultural. Para Esch (1995), es difícil hacer una distinción entre la distancia cultural y la psicológica, porque tal diferenciación depende de cómo definir los dos tipos de distancia. No obstante, Schumann (1978, 1986) consideró que los elementos culturales están relacionados con la distancia social y la psicológica, puesto que la distancia cultural es un fenómeno sociopsicológico determinado por el modo en que los aprendices perciben la relación entre su lengua y su cultura y la L2 o la cultura meta (Clouet, 2018, p. 60).

De todo anterior, se puede concluir que la distancia social es “un constructo afectivo que posiblemente surgió para dar una explicación al lugar del aprendizaje de la cultura en la adquisición de una segunda lengua, siendo un factor complejo que se constituye y se regula a partir de la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social y del grado de conocimiento previo y de empatía entre ellos” (Mujica Almarza et al., 201, p. 192). Asimismo, el grado de distancia social, es decir, la mayor o menor distancia

social, depende de múltiples factores sociales, culturales y psicológicos, lo cual hace que esta noción sea una variable relevante en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2.

3.1.3. Estudios Previos sobre la Distancia Social

Después de haber presentado la aproximación y las teorías de la distancia social, esta sección se concentra en revisar los estudios de esta noción desde la perspectiva de la ASL. Dado que no existen tantas investigaciones en las que la lengua española sea tratada como L2, se incluyen los estudios en los que el inglés se considera la L2.

Para empezar, Muniz-Cornejo (2002) realizó una investigación con el propósito de analizar la distancia social y otros factores motivacionales que afectan el desarrollo académico del inglés de 24 estudiantes mexicanos que habían ingresado al sistema escolar estadounidense como adolescentes. El autor diseñó un cuestionario propio para medir el grado de distancia social de los participantes y realizó entrevistas con ellos y sus padres. Con respecto al rendimiento del inglés, este se obtuvo por los expedientes académicos y las notas de diversas pruebas. El estudio reveló que la distancia social se correlaciona con el rendimiento académico en inglés, a pesar de que existen algunos casos especiales en los que los aprendices con alto nivel de inglés cuentan con un grado ligeramente bajo de distancia social. Dichas excepciones pueden explicarse por otros factores generales extraídos de las entrevistas: amistades, comportamientos con los medios de comunicación,

participación de los padres, nivel educativo (del alumnado y de los padres) y motivación instrumental.

En la tesis de Mujica Almarza (2015), la autora intentó diseñar un modelo de intervención educativa para abordar la distancia social y optimizar la motivación hacia el aprendizaje de la LE. Para obtener el grado de distancia social de los estudiantes de idiomas modernos de la Universidad del Zulia (durante el segundo periodo del año 2011), la autora utilizó la escala de Bogardus (1960) para medirlo. Los resultados demuestran que las actitudes hacia los hablantes de las LE estudiadas no son tan positivas como se esperaba, por lo que necesario diseñar una propuesta de intervención educativa para reducir la distancia social, en tanto que un grado negativo en esta podría crear conflictos culturales que repercutan en su aprendizaje de la LE.

En el mismo año, Al-Qahtani (2015) llevó a cabo un estudio con el fin de explicar la relación entre la distancia social y la adquisición del inglés como L2 en una pequeña comunidad árabe localizada en un pueblo universitario en Estados Unidos. Así, se emplearon tres procedimientos de recogida de datos: entrevistas personales con preguntas sintetizadas sobre los factores sociales (Brown, 2000), observaciones y un cuestionario basado en el modelo de la aculturación (Schumann, 1978). De acuerdo con los datos recopilados, el autor concluyó que los encuestados que tienen la intención de residir en la cultura de la L2 se aculturán mucho más que aquellos que pretenden vivir allí con un propósito concreto y se marchan tras finalizar su estudio.

Por su parte, Clouet (2018) ejecutó un estudio para evidenciar que el éxito de la adquisición depende de las características del comportamiento lingüístico y cultural del aprendiz y sus conocimientos lingüísticos y culturales en los procesos asociativos. Los participantes de la investigación son estudiantes hispanófonos de la asignatura *Lengua B1 Inglés* para el grado de traducción e interpretación inglés-francesa y para el Grado en traducción e interpretación inglés-alemán de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2014-2015). El instrumento utilizado fue una prueba de expresión escrita en la que los alumnos tuvieron que escribir aproximadamente 150 palabras sobre un tema: *the hidden forces of nature*. Tras analizar sus escritos, el autor confirmó que, mientras la percepción de las similitudes entre las lenguas y culturas puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transferencia lingüística y cultural también puede ser el origen de errores incomprensibles por un hablante nativo.

Después de haber revisado tales investigaciones sobre la distancia social, se puede señalar que esta noción es un factor transcendental en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2 y que se correlaciona positivamente con el éxito de los idiomas, aunque las metodologías de su medición son variadas; sin embargo, no se puede afirmar el hecho (Schumann, 1978) de que la distancia social sea el factor más influyente, en comparación con otros factores afectivos o cognitivos en la adquisición de la L2. En la tesis, si bien la distancia social es tratada como una dimensión de factores externos, se busca responder si dicha noción interviene más

evidentemente en el rendimiento académico para el español entre los cinco factores seleccionados.

3.2. Identidad

El interés aumentado en la identidad y la ASL reside en que muchos investigadores no solo están interesados en el input y el output lingüísticos en la ASL, sino también en la relación entre el aprendizaje individual de idiomas y el mundo social (Norton, 2013, p. 1). En este apartado se pretende presentar el papel de la identidad en el área de la ASL; ello, a partir de la noción de identidad social (Norton Peirce, 1995; Norton, 2000).

3.2.1. Identidad Social, Inversión, Comunidad

Imaginada y Bilingüismo Productivo

Inspirado en el modelo de la aculturación (Schumann, 1978; 1986) y el modelo socioeducativo de la motivación (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985), Norton Peirce (1995) propuso la teoría de la identidad social con el objetivo de subrayar el papel de la interacción social entre los aprendices de idiomas y los hablantes de la L2 (p. 12). Según Ortega (2009), dicha teoría también integra conceptos de otras disciplinas, como la sociología, para especificar un “sense of self as both socially constructed and socially constrained” (Peirce, 1993, pp. 241-242).

En su investigación sobre mujeres inmigrantes que aprenden inglés en Canadá, Norton Peirce (1995) notó que algunos aprendices de L2 parecían capaces de comunicarse con éxito en algunas situaciones, mientras que otros tenían dificultades de adquirir una nueva lengua. En aquella época, la personalidad del

individuo se estudió de manera unidimensional como “[either] introverted or extroverted, inhibited or uninhibited, field dependent or field independent” (Pierce, 1995, p. 10). Por ejemplo, el input comprensible en presencia de un filtro afectivo bajo (la motivación, la autoconfianza y la ansiedad) es la variable causal principal en el aprendizaje y la adquisición de la L2 en Krashen (1981; 1982). En ese sentido, se puede apreciar que dichos factores pertenecen al individuo más que al contexto social, por lo que la distancia social del modelo de la aculturación (Schumann, 1978; 1986) sí está ligada a la relación entre los aprendices y la situación social, pero se centra más en el contacto entre grupos.

Así las cosas, la autora consideró que sería necesario redefinir o reconceptualizar la relación entre el individuo, la lengua y la sociedad para dar respuesta a cómo las “relations of power in the social world affect social interaction between second language learners and target language speakers” (Norton Peirce, 1995, p. 12). A partir de los resultados de la investigación, Norton Peirce (1995) indicó que la identidad social es producida y estructurada a la vez por relaciones de poder y que las relaciones de poder desiguales restringen las oportunidades que tienen los alumnos de L2 de practicar esa lengua. De ese modo, la adquisición de la L2 es conceptualizada como una práctica sociocultural (Norton, 2013), mientras que la identidad se trata de un proceso social en el que la lengua y el contexto interactúan entre sí (Morgan, 2007; Block, 2007). Estas vinculaciones del poder podrían ser institucionales, de clase social, de raza y de género; y ellas se reflejan en las interacciones cotidianas (Siegal, 1996, p. 360).

En otras palabras, el éxito o el fracaso del aprendizaje y la adquisición de la L2 depende de la posición del alumnado. Así, la identidad social para los aprendices de L2 es un lugar o una circunstancia de *struggle*, puesto que los alumnos deben tomar la decisión de acomodarse o resistirse a la posición que ocupan en un discurso determinado para alcanzar una posición de poder o quedarse en una posición de sujeto marginado.

Entonces, surge una pregunta: ¿cómo consiguen una adecuada posición los aprendices de la L2 con el fin de aprenderla positivamente? Norton (1995) planteó un nuevo concepto, el de la inversión (*investment*); en este caso, se presta el uso de metáforas económicas (Bourdieu, 1977). En sus palabras, esta noción marca la relación construida social e históricamente por los alumnos y su deseo ambivalente de aprender y practicarla. Si los aprendices invierten en la L2, lo hacen para adquirir un rango más amplio de recursos simbólicos y materiales, lo cual, a su vez, incrementa el valor de su capital cultural (Norton y Gao, 2008, p. 110). Cabe mencionar que el concepto de inversión no se puede entender como al concepto de motivación integradora o instrumental (Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985). Los tipos de motivación conciben a los alumnos de idiomas como poseedores de una personalidad unitaria, fija y ahistórica, pero la noción de inversión concibe a los aprendices como poseedores de una identidad compleja que cambia a lo largo del tiempo y el espacio, y que se reproduce en la interacción social. De hecho, el procedimiento de inversión en la L2 es una inversión en la construcción de la identidad propia del alumnado.

De ahí que una distinción absoluta entre la inversión y la motivación sea necesaria para resolver distintos tipos de preguntas de investigación. Los investigadores se preguntan: “¿cuál es la motivación del alumno para aprender inglés?”, mientras los estudiosos preguntan: “¿cuál es la inversión de los aprendices de idiomas en las prácticas lingüísticas del aula o la comunidad?”. Otra perspectiva es que un aprendiz puede ser un estudiante motivado altamente ante la L2, pero aún puede tener menos inversión en sus prácticas lingüísticas en un aula o una comunidad determinadas, debido quizá a las circunstancias agravantes por motivos racistas, sexistas, elitistas u homófobos (Norton, 2013, p. 3).

Ahora bien, una conexión entre la identidad y la inversión se encuentra en el concepto de la comunidad imaginada, donde los aprendices aspiran a participar cuando aprenden una nueva lengua. Este término, acuñado originalmente por Anderson (1991), se refiere a una reconstrucción de comunidades pasadas y de relaciones históricamente constituidas, pero también a una comunidad de la imaginación, a una comunidad deseada que ofrece posibilidades para una mayor gama de opciones de identidad en el futuro (Norton, 2001, p. 164). Estas ideas también son inspiradas por Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998). Asimismo, Norton (2001) integró las nociones de comunidades de práctica (*communities of practice*), veteranos (*old-timers*) y principiantes (*new-comers*) en su teoría de identidad en el área de la ASL. En este caso, los veteranos son los nativos hablantes y los principiantes son los aprendices de la L2.

En consecuencia, en el aula de prácticas lingüísticas el profesorado es veterano, mientras que el alumnado se considera como principiante. Este busca tanto el acceso a la lengua estudiada como un sentimiento de pertenencia a la comunidad de la L2. Por tanto, esa comunidad no se refiere a un grupo real de los nativos hablantes de la L2, sino a una comunidad imaginada construida por los aprendices de L2. A raíz de ello, la autora argumentó que, para acceder con éxito a la comunidad imaginada del alumnado, se requiere una identidad imaginada y la inversión de los aprendices en la L2 (Norton, 2001, p. 166).

Por su parte, al estar influenciado por las teorías de orientación productiva y de identidad productiva de Fromm (1953), y la de jerarquía de necesidades de Maslow (1954), Gao (2001; 2002) propuso un modelo de bilingüismo productivo cuyo objetivo fue tratado como una alternativa entre el bilingüismo sustractivo y el bilingüismo aditivo. Dicha teoría también está nutrida por el modelo socio-educacional de Gardner (1985), puesto que se centra en la relevancia del proceso de construcción de la identidad de los aprendices durante el proceso del aprendizaje y la adquisición de la L2, al prestar especial atención a la significancia de la actitud sobre la lengua y la cultura nativa. Tal como Luo (2019) indicó, en el bilingüismo productivo “el dominio de la lengua meta y el de la lengua materna se refuerzan positivamente entre sí, llega a obtener una mayor comprensión y apreciación entre la cultura objetiva y la cultura nativa, el cognitivo, el afecto y el comportamiento competencial se mejoran al mismo tiempo” (p. 68).

En suma, los aprendices de idiomas disponen de una orientación productiva para el aprendizaje a la hora de estar motivados por las necesidades de autorrealización; entonces, una situación ideal se simboliza como $1+1>2$, mientras que el bilingüismo sustractivo y el bilingüismo aditivo se simbolizan como $1-1=1$ y $1+1=1$ respectivamente (Gao et al., 2005, p. 40). Con base en esta teoría, Gao señaló que la identidad dividida puede generarse por los conflictos culturales y sociales como un momento intermedio en el cambio de identidad durante el aprendizaje y la adquisición de la L2, por lo que ésta también constituye una nueva identidad de la L2 de los aprendices, lo cual resulta en otros tipos de cambio de identidad, así como en el cambio sustractivo, aditivo y productivo.

De acuerdo con lo mencionado, conviene concluir que el aprendizaje y la adquisición de la L2 está relacionado estrechamente con los elementos individuales y sociales. Finalmente, el concepto de identidad y los términos derivados de dicha noción se emplean para explicar cómo estos factores a su vez impactan en el aprendizaje y la adquisición de la L2. En la siguiente sección se presentan los estudios previos sobre la identidad en el campo de la adquisición de la L2.

3.1.2. Estudios Previos sobre la Identidad

Debido a que el concepto de identidad se vincula con la lengua, el individuo y la sociedad (Norton, 2013), durante las últimas dos décadas se ha advertido un creciente interés en la identidad en el área de adquisición de la L2. A continuación, se revisan estudios

recientes acerca de la relación entre la identidad y la ASL en los que la lengua española se considera una L2. En primer lugar, desde el punto de vista teórico, Muth (2019) sintetizó la estrecha relación entre el aprendizaje de idiomas y la construcción de la identidad. El autor prestó particular atención a las necesidades de implementar metodologías y políticas que tuvieran en cuenta los factores que pudieran fomentar o desfavorecer el progreso del estudiante en el aula de ELE.

Por su parte, Luo (2019) realizó una investigación con la finalidad de explorar la relación entre la motivación y la identidad social entre aprendices universitarios chinos de ELE. El estudio utilizó un cuestionario de preguntas combinado por distintos modelos de motivación (Gardner, 1985; William y Burden, 1997) e identidad (Lambert et al., 1960; Lambert, 1967; Schumann, 1986; Gao et al., 2005; Norton y Gao, 2008). Después del análisis de varios métodos de estadísticas, la autora llegó a la conclusión de que generalmente existe una correlación entre la motivación y el cambio de identidad social. A la luz de los resultados, se diseñó también una propuesta de formación especialmente para los docentes chinos de ELE.

En el mismo año, Hernando (2019) ejecutó una investigación con el fin de analizar la construcción de identidad social a través de prácticas discursivas en la línea de los estudiantes de ELE. En este estudio se analizaron los mensajes y actualizaciones de estado en Facebook e Instagram de 11 estudiantes universitarios de origen extranjero. Tras el análisis de los datos obtenidos, la autora señaló que en el caso de Instagram se facilita la expresión de un tipo de

identidad que tiene que ver con la forma en la que deciden definirse en un entorno sociocultural determinado.

Por otro lado, en el trabajo de Clouet (2020) se realizó una investigación para analizar las dimensiones culturales diferenciadoras entre España y Corea del Sur según el modelo de las seis dimensiones propuesto por Geert Hofstede (2010) en el proceso de aprendizaje de ELE de 20 estudiantes coreanos en España. El autor utilizó un cuestionario a partir de dicho modelo como metodología de estudio. Los resultados en relación con la identidad demostraron que el profesor es superior en la jerarquía social en el aula en lo que concierne a Corea, mientras que el alumno permanece pasivo por la influencia del colectivismo y el respeto. Por ello, Clouet terminó el artículo con las recomendaciones y orientaciones metodológicas al profesorado asiático de ELE para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula.

En el contexto de Estados Unidos, Ali (2021) llevó a cabo una investigación para examinar la inversión en el aprendizaje de idiomas entre los hablantes de español como LH y el papel de la identidad en sus experiencias de aprendizaje. La muestra del estudio estuvo constituida por 10 participantes y la metodología se centró en un cuestionario de antecedentes, entrevistas y preguntas escritas. Los resultados demostraron que los participantes cuentan con diversos grados de inversión en su LH y que la identidad patrimonial desempeña un papel en esta variación.

Tras haber presentado una revisión de los estudios acerca de la identidad, se puede afirmar que esta noción es tratada como un

factor relevante en el aprendizaje de idiomas en distintos contextos; sin embargo, no existen estudios en los que se analice la relación entre el concepto de identidad y el rendimiento académico o la competencia lingüística para la L2 de los aprendices. En cuanto a la metodología de las investigaciones sobre la identidad, cabe mencionar que el cuestionario es lo más empleado, aunque la entrevista también se utiliza bastante en las investigaciones con menos participantes. Teniendo en cuenta el contexto chino y el tamaño potencial de la presente investigación, se adopta el cuestionario elaborado por Luo (2019) como la metodología para la medición de la identidad en la tesis, porque se trata de una serie de preguntas basadas en múltiples teorías sobre los aprendices universitarios chinos de ELE.

Capítulo 5

Enseñanza de español como

lengua extranjera en China

Introducción

A partir del hecho de que en este estudio los sujetos de investigación son alumnos universitarios sinohablantes de un programa académico de Filología Hispánica, se hace necesario presentar un panorama contextual de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante, ELE) en China, con un énfasis especial en el nivel universitario. En esa dirección, primeramente, se ha hecho un breve recorrido que muestra la evolución dinámica y trascendental que ha tenido la enseñanza de ELE en China. Lo que ha hecho posible la enumeración, en segunda instancia, de contextos distintos de la enseñanza de ELE en diferentes niveles y escenarios de enseñanza privada, preuniversitaria y universitaria. Esta exposición se ha extendido detalladamente dando lugar, en tercera instancia, al estudio de la enseñanza universitaria de ELE en China a través de una introducción general que abarca elementos como el plan curricular, los materiales didácticos, las gramáticas, las didácticas, los diccionarios y los exámenes específicos que se emplean en la enseñanza de ELE en este nivel del ciclo educativo.

1. Historia de Enseñanza de ELE en China

La formación de una lengua se debe a la selección de la historia, pero la divulgación de un idioma es un proceso que indiscutiblemente se sustenta en la política, iniciado con la sucesión de conflictos, guerras y la confluencia de expresiones de dos culturas distintas que se dan en los procesos de expansión y dominación, hoy continuado con las variaciones idiomáticas que surgen producto de la necesidad de comunicación y el encuentro entre los pueblos. Ello se hace evidente en la historia de difusión del idioma español en otros contextos lingüísticos como el chino.

El año 1492 marcó una coyuntura relevante para España con la reconquista del reino nazarí de Granada iniciada por los Reyes Católicos y la llegada de Colón con el grupo de españoles que él mismo lideraba al Nuevo Mundo. Este mismo año también marcó un momento de gran trascendencia para la lengua española con la publicación de la Gramática de la Lengua Castellana hecha por el polímata humanista hispano Antonio de Nebrija (c. 1441-1522) que, por su alto conocimiento gramático y en filología, elaboró este estudio de la lengua castellana y sus reglas de escritura y expresión oral que “sirve de ayuda o guía para quienes deseen aprender el español” (Martínez y Marco, 2010, p. 4). Desde entonces el español se convirtió en la lengua dominante en el Imperio español que, por su influencia política y sus contactos comerciales y administrativos hizo que comenzara a enseñarse el español como lengua extranjera

en otros países europeos como Italia, Países Bajos, Alemania, Francia e Inglaterra.

Transcurridos cuatro siglos de la publicación una vez más el contexto político marcó una nueva dirección al rumbo que siguió la enseñanza del idioma español con el inicio de la enseñanza de ELE en el contexto chino, hacia el año 1949, con la fundación de la República Popular China proclamada por Mao Zedong. Fue así como se dio el impulso definitivo de la enseñanza del español en China que, como puede leerse, fue un poco dramático y estuvo marcado por diversos factores políticos.

Con la realización de la conferencia internacional Peace Conference of the Asian and Pacific Regions (Conferencia de Paz de las Regiones de Asia y el Pacífico), que se celebró en la capital china de Pekín en 1952, se dio el primer contacto político oficial entre China y los países hispanos, el cual tuvo como marco el conflicto bélico que se desarrolló en la península coreana (1950-1953), gestado entre los primeros enfrentamientos armados que tuvieron lugar en la Guerra Fría (1947-1991). A la conferencia asistieron diversos países de Latinoamérica, por lo que se hizo necesario organizar el primer curso de español para formar a un grupo de alumnos como intérpretes para atender a las delegaciones oficiales provenientes de Chile, Colombia, Perú, Ecuador y México. De esos estudiantes sinohablantes que asistieron a la conferencia como intérpretes algunos tuvieron la osadía y perseverancia suficiente para convertirse en los primeros profesores de lengua española en China (Huang, 2014, p. 2), marcando un hito en el encuentro idiomático entre la cultura hispana y sinohablante.

Un año después del acercamiento que se dio en el marco de la celebración de la conferencia de paz, en 1953, se fundó el primer Departamento de Lengua Española en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing, como se llamó una de las universidades de lenguas extranjeras con mayor trayectoria en el país durante el gobierno de Mao Zedong y que desde el año 1994 ha sido oficialmente nombrada como Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU), marcando así la inauguración de la enseñanza de ELE a nivel universitario en el contexto chino.

Con el incremento del interés por el estudio y el aprendizaje del idioma español a nivel profesional se hizo necesaria la apertura de cursos de español. Fue así como, entonces, comenzaron a dictarse programas de licenciatura universitaria de ELE en una serie de universidades como la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Pekín (UIBE), la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU) y la Universidad de Pekín (PKU) (Fisac, 2000). Respecto a esta apertura de cursos de ELE se hace necesario apuntar que, en materia educativa, “en un principio, debido a la carencia de recursos y el bloqueo que sufría China de parte del mundo occidental, se tuvo que introducir todo de la antigua Unión Soviética, incluyendo el profesorado –entre hispanistas rusos y exiliados españoles– y los libros de textos” (Dong, 2009, p. °1).

Prosiguiendo con este estudio de la historia de la enseñanza de ELE en la China continental, si se traza una línea historiográfica se hacen evidentes las etapas por las que esta ha atravesado desde su génesis hasta la actualidad. De acuerdo con Lu (2021) son cuatro las

etapas por las que ha pasado la enseñanza de ELE en país: su génesis que data de los años 50 del siglo pasado, pequeños momentos de auge que se dieron desde los años 60 hasta los 70, una caída en depresión y la recuperación que tuvieron lugar alrededor de los años 70 hasta los 90, y el desarrollo acelerado que ha experimentado desde principios del siglo XXI.

Ahora bien, para avanzar el recorrido que se ha venido haciendo a través de la evolución histórica de la enseñanza de ELE se hace necesario adelantar cómo se dio el primer contacto idiomático entre China y España, esto es, entre la lengua china y la lengua española antes de la constitución de las primeras escuelas y la apertura de las primeras dependencias de ELE a nivel profesional en el país.

Este contacto idiomático entre China y España al que se hace referencia se ha hecho efectivo con la escritura e introducción de tres diccionarios de español-chino que han sido relevantes para el aprendizaje del español desde los años de la Reconquista española, sobre los cuales se hace, seguidamente, una breve presentación.

El primer caso corresponde al Vocabulario del dialecto Chouzhou elaborado en 1611 por los frailes dominicos. Este volumen ha sido considerado el diccionario de español-chino más antiguo y extenso de la Edad Moderna. La Universidad de Sevilla lo ha descrito como un documento que fue redactado a principios del siglo XVII donde se han consignado una serie de palabras en español con sus respectivos términos equivalentes en chou zhou o chio chiu, un dialecto chino utilizado por emigrantes y comerciantes chinos provenientes del sur de la provincia de Fujian que

interactuaban con los españoles en Taiwán y las Filipinas. Al indagar por los fines con los que fue elaborado este volumen hay que destacar que dicha obra fue encontrada en un antiguo convento dominico, por lo que se deduce que su objetivo era facilitar la evangelización española en el interior de China en aquel momento.

Un segundo documento que se debe mencionar es el *Dictionarium Hispano-Sinicum* que pareciera, a primera vista, ser un diccionario de latín por el título escrito en la lengua indoeuropea, sin embargo, se trata de un diccionario donde se han registrado vocablos en castellano, en chino mandarín y en min nan, un dialecto chino de Fujian. De esa manera, este diccionario se convirtió en una herramienta de gran utilidad para los comerciantes sangleyes y los misioneros que residían en Filipinas en el siglo XVII.

Es probable, según lo ha comentado Liu (2020), que este segundo diccionario fuera escrito entre los años 1632 y 1644 por las razones que se exponen. En primer lugar, no figura el uso de usted como pronombre de tercera persona, en cambio, la obra denota el uso de las formas vos y tu como pronombres de segunda persona y vuestras mercedes, vuestra magestad y vuestra señoría para mujeres como pronombres indicativos de la tercera persona; y, tal como lo ha evidenciado Cano (2002, pp. 244-245), en el siglo XVI la forma vos era equivalente al tú como pronombre segunda persona y el uso de vos como honorífico se recuperó a mediados del siglo XVII. En segunda instancia, por la descripción de la isla taiwanese como “Tierra de Isla Hermosa a do estan los españoles” se ha identificado que la redacción de este documento se dio después de la conquista de Taiwán por parte del Imperio español (1626-1642). En tercera

instancia, se ha reconocido que no existe el artículo de la dinastía Qing (1644-1912), sino “China: un Reino della” que es la descripción de la dinastía Ming (1421-1644).

Un tercer caso es el Diccionario Español-Chino Enciclopédico que fue publicado en el año 1917 y elaborado por Tao, quien fue exencargado de Comercios de China en los países de España y México. Con respecto a este último volumen, se hace pertinente destacar que se ha incluido en esta línea evolutiva de la enseñanza de ELE en China al ser el primer diccionario del cual se tiene registro que fue elaborado por un sinohablante y no por un hablante nativo de español.

Los acontecimientos hasta aquí presentados se constituyen en la génesis de la construcción de los departamentos de Lengua Española a nivel universitario. Desde entonces en el mundo hispánico se ha publicado una serie de diccionarios españoles que han sido elaborados principalmente por misioneros religiosos de diferentes ordenes, con la finalidad de cumplir la misión evangelizadora de las Filipinas al interior de China.

Tabla 8

Lista de diccionarios chino-españoles elaborados por misioneros religiosos

Autor	Título del diccionario
P. Juan Cobo (?-1592)	<i>Vocabulario español-chino</i> <i>Arte de la lengua china</i>
P. Domingo de Nieva (?-1607)	<i>Arte de la lengua china</i> <i>Diccionario español-chino</i>

Fr. Juan Bautista de Morales (1597-1664)	<i>Diccionario español-mandarín</i>
P. Francisco Díaz (1606-1646)	<i>Vocabulario de la letra china con la explicación castellana.</i>
P. Francisco Varo (1627-1687)	<i>Vocabulario de la lengua mandarina con el estilo y vocablos con que se habla sin elegancia (lengua vulgar). Arte de la lengua mandarina.</i>

Fuente: Liu (2020).

En la medida en que se fueron constituyendo y afianzando las relaciones diplomáticas entre China y el mundo hispánico, especialmente con Cuba, el ámbito de la enseñanza de ELE empezó a mejorar relativamente. Empezaron a abrirse nuevos departamentos de Lengua Española en universidades como la PKU o la universidad SISU. Estas dos instituciones, desde la apertura de los programas de ELE hasta la actualidad, se han configurado como referentes en China en este campo.

Más recientemente, en el marco de una iniciativa diseñada por Ministerio de Educación de la República Popular China y el Ministerio de Educación de la República de Cuba, ambos países han firmado un acuerdo para fortalecer la enseñanza del chino y el español como idiomas extranjeros. Dentro de las acciones propuestas en la iniciativa el China ha enviado a 100 de sus estudiantes a Cuba para recibir la enseñanza del idioma español de forma presencial, y se ha ocupado de cubrir las demandas laborales y académicas del momento con el envío de sinohablantes que tengan conocimientos de la lengua española que se desempeñen

como intérpretes, docentes universitarios, diplomáticos, periodistas, entre otras profesiones (Luo, 2019, pp. 83-84).

En esa dirección, cabe subrayar, el Departamento de Español de la BFSU ha publicado el primer manual de Español, con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lengua española en el aula, lo cual ha supuesto un paso crucial para la sistematización de la enseñanza del español en China (Dong, 2009, p. 59).

Ese impulso que tuvo la enseñanza de ELE en el país no fue por mucho tiempo, pues la llegada de la Revolución Cultural que tuvo lugar entre los años 1966 a 1976 marcó el inicio de una época sumamente desfavorable para la enseñanza de las lenguas extranjeras en las universidades chinas. Durante ese período todo lo extranjero fue considerado sospechoso o contrario al régimen, por lo que a las personas que se desempeñaban en trabajos relacionados con la enseñanza de la lengua española se les requirió ir al campo para que recibieran nuevamente formación nacional. De manera consecuente, este período estuvo marcado por la falta de universidades en función.

Con la llegada al poder del presidente Deng Xiaoping (1978-1989) y la implicación de su Política de Reforma de Apertura al Exterior (1979) se recuperó la enseñanza de lenguas extranjeras en el país, y las cooperaciones internacionales encargadas de los asuntos culturales y diplomáticos con los países hispanohablantes ubicadas en China retomaron el diseño de iniciativas para formar nuevos alumnos de español. Entre estas cooperaciones se encuentra el Instituto de América Latina (1960), la Asociación China de Historia Latinoamericana (1979), la Asociación de Literatura de

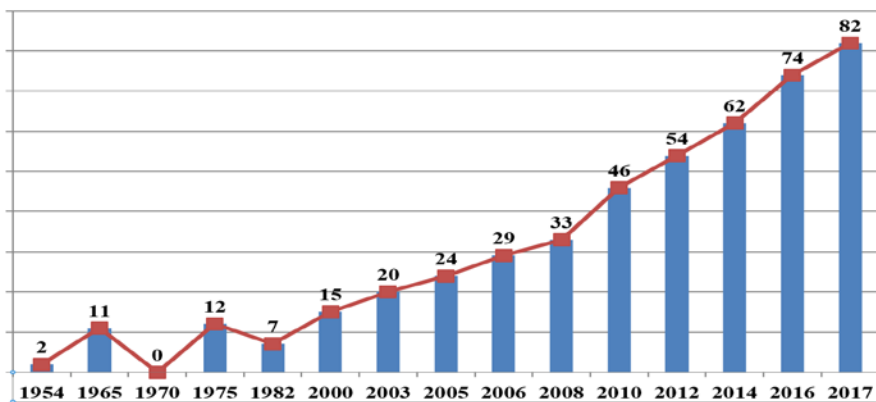
España, Portugal y América Latina (1982) y la Asociación China de Estudios Latinoamericanos (1984) (, 2010).

Con las acciones y las iniciativas puestas en marcha por estas cooperaciones culturales la enseñanza de ELE tuvo un auge en las universidades chinas. Al año 1999 el impulso que recibió la enseñanza del español en el país se reflejó en la oferta de un curso de español como especialidad en un total de 12 universidades chinas con cerca de 500 alumnos inscritos. En ese mismo año se organizó, además, el primer Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE4) con 123 estudiantes matriculados (Zheng, 2011, p. 575), lo que supone una media de unos 100 licenciados graduados de español cada año.

Al entrar en el nuevo siglo, debido al gran salto económico y a la vinculación cada vez más estrecha en asuntos políticos, económicos y culturales entre China y el mundo hispánico, la sociedad ha demandado una gran cantidad de profesionales de español con diferentes especialidades. Por ello, y con base en la tendencia estadística que refleja la figura que se muestra a continuación, se afirma que ha llegado el momento acelerado para la enseñanza de ELE en la China continental.

Figura 6

Número de departamentos de Lengua Española universitarios en la China continental

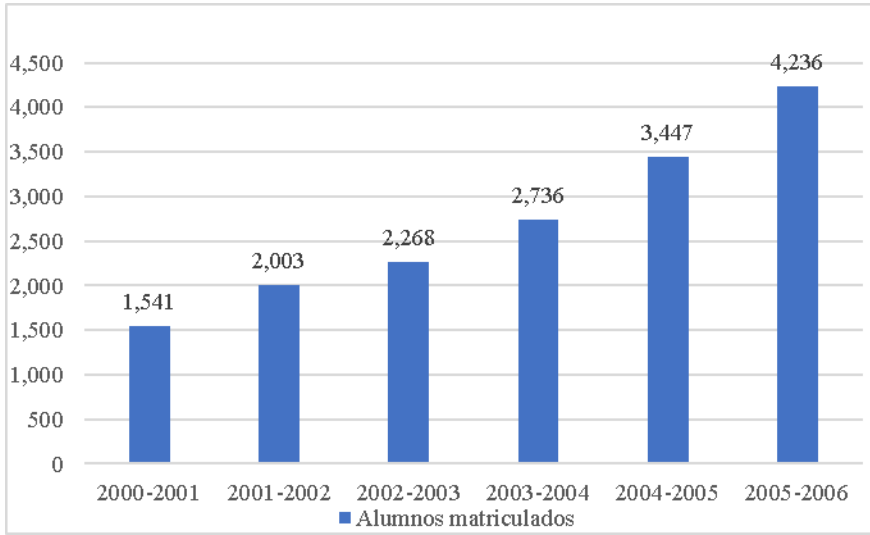


Fuente: Lu (2021),

En la figura anterior se aprecia el creciente ritmo que ha experimentado la apertura de departamentos de Lengua Española a nivel universitario en la China continental a partir del año 2000, cifra que en la actualidad asciende exactamente a 103 departamentos (Lu, 2021). Este número septuplica aproximadamente la cifra registrada en el año 2000.

Figura 7

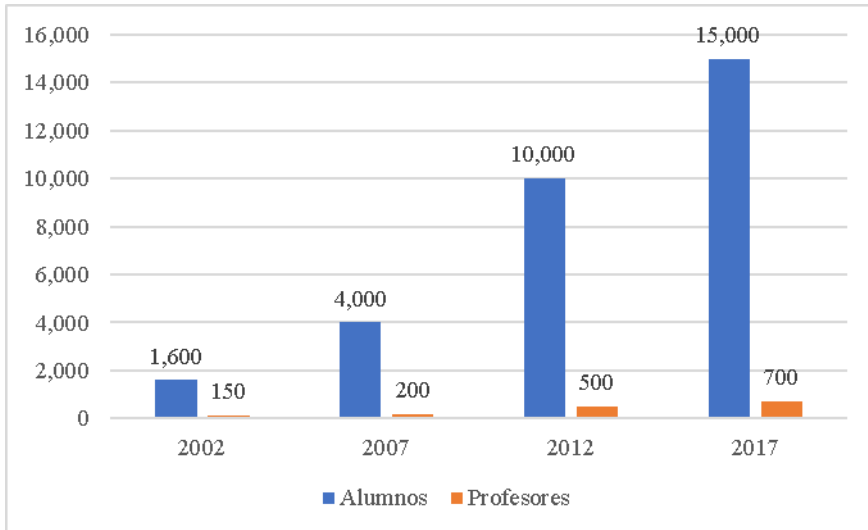
Número de alumnos de español en universidades de la República Popular de China entre los años 2000 al 2006



Fuente: González (2006).

Figura 8

Número de alumnos y profesores de Lengua Española en universidades de la China continental entre los años 2002 al 2017



Fuente: Lu (2021).

Tal como se ha podido observar en las figuras anteriores, el número de alumnos universitarios de lengua española ha aumentado de manera constante desde comienzos del siglo XXI y considerablemente en los últimos años, sobre todo desde el año 2007, si bien el crecimiento fue bastante lento en los primeros años del nuevo siglo. En consecuencia, también se ha venido observando un aumento considerable en la cantidad de profesores universitarios que hoy día dictan cursos de lengua española en la China continental, aunque este número no ha crecido al mismo ritmo que las altas cifras de alumnos de ELE, lo que se corrobora al observar la ratio en departamentos de Lengua Española de casi 11 alumnos por profesor en el año 2002 y su aumento para el año 2017 a una ratio de 21.4, que es aproximadamente el doble que la cifra anterior; datos que han permitido suponer que las universidades del país aún carecen de una gran cantidad de profesores de español para cubrir la demanda de estudiantes de ELE.

Con base en lo expuesto, hasta aquí se puede concluir que, si bien la enseñanza de ELE comenzó a partir de los años 50 del siglo pasado y desde el siglo XVII se puede encontrar una serie de diccionarios de español-chino, su desarrollo arrancó verdaderamente a un ritmo vertiginoso entrado el siglo XXI.

A continuación, partiendo de esta presentación del contexto histórico de la enseñanza del español como lengua extranjera en China, se ha introducido una exploración documental por los diferentes contextos en los que se imparte la enseñanza del idioma en el país, con un énfasis especial en el contexto universitario.

2. Contextos de ELE en China

Como se mencionó, este segundo apartado constituye una presentación de los diferentes contextos en los que se imparte actualmente la enseñanza de la lengua española en la China continental. En esta presentación se ha introducido, en primer lugar, una exploración documental por la que ha sido la enseñanza privada del español en la sociedad china. Luego, en segunda instancia, se ha estudiado el sistema de enseñanza preuniversitaria o, más concretamente, la escuela secundaria. Y, seguidamente, se ha incluido una presentación del desarrollo de la enseñanza universitaria del español y una introducción a elementos propios de la enseñanza de ELE como el plan curricular, los materiales y gramáticas didácticos, los diccionarios y los exámenes específicos.

De manera previa, antes de hacer esta presentación, se ha considerado pertinente introducir la siguiente tabla que contiene información general de este gigante país asiático, y la figura que se muestra seguidamente con información relativa a su sistema educativo, para ubicar el contexto donde se desarrolla la enseñanza del idioma.

Tabla 9

Información general de la República Popular de China

Nombre oficial nacional	La República Popular China
Sistema de gobierno	Unipartidismo
Superficie (km²)	9.6 millones
Población	1 409 100 982
Lengua oficial	Chino mandarín

Lengua hablada	Mongol, tibetano, uigur, cantonés y dialectos chinos
Composición étnica	Han (91.51 %) y etnias minoritarias (8.49 %)
Composición religiosa	Budistas: 100 millones Taoístas: 25 millones Musulmanes: 20 millones Cristianos: 44 millones (protestantes: 38 millones; católicos: 5.5 millones)

Fuente.⁵

Figura 9

Estructura del sistema educativo en la República Popular de China

Estructura del sistema educativo							
Etapa			Duración Cursos	Edad	Autoridad Educativa		
Educación Infantil No obligatoria (You'er jiao yu)	NO OBLIGATORIA	Educación Infantil (You'er yuan / xue qian you'er ban)		1-3 años	3-5	Consejo de Educación Municipal (You er yuan / Xue qian ban/ Di qu jiao wei)	
Educación Primaria Obligatoria (Chu deng jiao yu)	OBLIGATORIA	Educación Primaria (Xiao xue)		5 o 6 años	6-11		
Educación Secundaria (Zhong deng jiao yu)	OBLIGATORIA	Educ. Secundaria 1er Ciclo (Chu ji zhong xue)	FP 1er Grado (Zhi ye chu zhong)	Educ. Adultos 1er Ciclo (Cheng ren chu zhong)	3 años	Consejo de Educación Provincial (Sheng jiao wei)	
	NO OBLIGATORIA	Secundaria 2º Ciclo (Gao Zhong)	FP 2º Grado (Zhi ye gao zhong)	Educación Adultos 2º Ciclo (Cheng ren gao zhong)	3 años		15-17
Educación Superior (Gao deng jiao yu)	Diplomatura (Zhuan ke)		FP 3er Grado (Gao deng zhi ye jiao yu)	Educación Adultos 3er Ciclo (Cheng ren ji xu jiao yu)	3 años	Ministerio de Educación (Jiao yu bu)	
	Licenciatura (Ben ke)				4 años		18-21
	Máster (Shuo Shi)				3 años		22-24
	Doctorado (Bo shi)				3 años		25-27

⁵ Véase el link:

<https://web.archive.org/web/20180508020010/http://www.scio.gov.cn/zfbps/ndhf/37884/Document/1626520/1626520.htm>

Fuente: ⁶

⁶ Véase el link: <https://www.educacionyfp.gob.es/china/estudiar/en-china.html>

2.1 Enseñanza Privada

En el contexto de la enseñanza privada de ELE en China se hace necesario destacar la labor del Instituto Cervantes, organismo de carácter público que fue creado en el año 1991 con el objetivo de difundir la enseñanza de la lengua española y la cultura hispánica por todo el mundo. Hasta la fecha se han establecido tres centros de esta institución en China: el primer Instituto Cervantes se abrió en la ciudad de Pekín en el año 2005, dos años después se fundó el segundo centro en Shanghái, y posteriormente se inauguró otra sede en Hong Kong. Lo anterior ha sido posible gracias a la estrecha relación diplomática que mantienen China y España, como también al trabajo conjunto que han llevado a cabo las cooperaciones culturales de ambos mundos y las becas que otorga la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el consorcio público de Casa Asia y los Planes de Acción Asia-Pacífico.

Los centros del Instituto Cervantes ubicados en distintas ciudades de China ofrecen una amplia variedad de cursos de español para todos los niveles y de diversos tipos, entre los que destacan cursos generales, para niños, a distancia, para empresas, entre otras modalidades de formación. Dado que los tres centros no pertenecen al sistema educativo chino y la mayoría de los profesores son hablantes nativos de español, los contenidos del curso y la metodología que se han empleado son totalmente distintos a los que se utilizan en la enseñanza de la lengua española

en las universidades chinas, lo que ha aportado vitalidad al desarrollo de la enseñanza de ELE en la sociedad china.

A partir de los cursos ofrecidos por estos centros del Instituto Cervantes que se encuentran dispuestos en China se han desarrollado otros programas idiomáticos y culturales en los que se llevan a cabo conferencias, talleres, exposiciones, presentación de productos audiovisuales, jornadas y congresos de formación de profesores, actividades académicas, amén de los servicios permanentes de bibliotecas. Lo anterior en cumplimiento de los objetivos principales de estos tres centros que son:

1. Organizar cursos tanto generales como específicos de español y cursos de formación para profesores de español.
2. Organizar actividades culturales en colaboración con otras organizaciones y apoyar a los hispanistas en sus actividades.
3. Organizar los exámenes del Diploma de Español con Lengua Extranjera (DELE) y del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), así como también expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes. (Luo, 2019, p. 86)

Un segundo organismo de carácter internacional ampliamente conocido en China es la International House, la cual tiene sedes ubicadas en las ciudades de Pekín, Xi'an y Qingdao. Hay que tener en cuenta que esta institución no es especializada en la enseñanza de la lengua española, sino que es un colegio que cuenta con una amplia oferta de cursos en los que brinda formación en lenguas extranjeras (español, inglés, francés, alemán, japonés, coreano) para la comunidad china. Incluso en las sedes de la International House

que están ubicadas en China se ofrecen clases del idioma chino a extranjeros que residen en el país.

También hay escuelas chinas de carácter privado donde se imparten cursos de enseñanza de ELE, y numerosos colegios privados cuya formación se basa en la enseñanza de lenguas extranjeras entre las que se halla la lengua española. No se menciona exactamente el nombre de cada uno de estos colegios, porque hay escuelas locales ubicadas en cada ciudad donde se enseñan lenguas extranjeras, por lo que resulta imposible conocerlas todas y hacer mención de cada una de ellas. Lo que sí se puede especificar aquí es que, al igual que la Internacional House, este tipo de escuelas ofertan una variedad de cursos en muchas lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta la localización geográfica de cada escuela, el tamaño de los cursos de español podría variar, pero generalmente los grupos suelen tener inscritos 10 alumnos por clase. El alumnado de estas escuelas lo integran personas que están interesadas en el español o en la cultura hispánica, sinohablantes que quieren estudiar en España y otros hablantes nativos que necesitan aprender español como quienes trabajan en áreas relacionadas con el comercio exterior con España y/o los países latinoamericanos.

Hay que resaltar finalmente, respecto a la enseñanza privada de la lengua española en China, que según el informe publicado por el Instituto Cervantes (2021), el número total de alumnos sinohablantes que se han inscrito en alguno de sus centros para el período 2019-2020 es de 1936, lo que representa un 3.5 % de la

cantidad total de estudiantes chinos de español que residen en el país.

2.2 Enseñanza Preuniversitaria:

Escuelas Primarias y Secundarias

En el contexto de la enseñanza preuniversitaria de ELE, esta situación se debe exponer en dos líneas: por una parte, se encuentran las secciones bilingües de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China y, por otro lado, las escuelas que imparten la enseñanza de la lengua española y hacen parte del sistema educativo chino.

Con respecto a la primera línea, en China existen en total dos secciones bilingües que se registran directamente en la Consejería de Educación. Una se encuentra en Colegio de Lenguas Extranjeras de Pekín, y la otra en el Colegio de Lenguas Extranjeras de Jinan (capital de la provincia de Shandong). Se trata de centros que ofrecen educación bilingüe a una parte de los alumnos en el nivel de secundaria.

En la segunda línea se hallan las escuelas primarias y secundarias chinas cuyo desarrollo se dio a principios del siglo XXI, con la aparición esporádica del español como idioma optativo en los colegios ubicados en las ciudades costeras que brindaban una enseñanza en lenguas extranjeras, llegándose así a registrar al menos una decena de escuelas secundarias en todo el país ofrecieron cursos de español entre los años 2000 y 2010 (Yu, 2010). Con la implicación de la iniciativa la Franja y la Ruta que se gestó en el marco de una política exterior china expansionista se ha aumentado el número de acuerdos establecidos entre China y el

mundo hispánico, sobre todo, con los países hispanohablantes, lo cual ha impulsado desde el año 2014 una tendencia creciente en cuanto a la creación de cursos de lengua española. Así lo corroboran los datos obtenidos en una encuesta organizada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China donde se reflejó que el número de escuelas primarias y secundarias que ofrecían cursos de enseñanza básica de español en China había aumentado de 41 a 68.

A partir de estos informes oficiales se ha podido evidenciar la gran relevancia mundial que ha tenido la lengua española en los últimos años. Tal es esta importancia que en el año 2018 el Ministerio de Educación chino publicó un nuevo programa estatal para la enseñanza del español a nivel secundario en China, donde se afirmó la inclusión oficial del español como asignatura lectiva del Examen Nacional de Acceso a la Universidad de Educación Superior (NCEE, por sus siglas en inglés) o Gaokao (高考), junto con el inglés, el japonés y el ruso, bajo el supuesto de que el alumnado de las escuelas secundarias del país podrían optar por el español como lengua extranjera para presentarse a la selectividad estatal a la universidad.

Durante ese mismo año, conviene resaltar, el presidente chino Xi Jinping inició una serie de visitas de asuntos exteriores hacia algunos países hispanohablantes como España, Argentina y Panamá. En su visita oficial al nuevo rey español Felipe VI el dirigente destacó la importancia de la enseñanza de ELE en China y puso de manifiesto la determinación de su gobierno de seguir desarrollando el estudio de la lengua española, con el objetivo de promover

intercambios sociales y culturales entre estos dos grandes pueblos a pesar de las grandes diferencias que existen entre sus idiomas oficiales.

En este contexto, en el informe que el Instituto Cervantes elaboró y publicó en la vigencia de 2021 se indicó que el número total de alumnos chinos de español en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional fue de 8874, lo cual representó un porcentaje considerable del 16.2 % con respecto al número total de estudiantes de ELE para el año en cita. Eso significa que la enseñanza preuniversitaria de ELE ha avanzado relativamente con rapidez y dispone de un gran potencial de desarrollo, especialmente, en la postpandemia.

2.3. Enseñanza Universitaria

Tal como se ha podido leer en la información expuesta hasta aquí, el desarrollo de la enseñanza del idioma español como lengua extranjera en China es en realidad la historia de la enseñanza universitaria china. En el apartado anterior se presentó de manera detallada la evolución dinámica y la importancia que ha tenido la enseñanza de la lengua española en las universidades chinas, la cual, hasta la fecha, de hecho, sigue despeñando un rol trascendente.

La razón en la que se asienta esta afirmación es la siguiente información numérica que reportó el Instituto Cervantes (2021): al año se encontraban en funcionamiento 101 departamentos de Lengua Española y hubo un total de 34 823 alumnos matriculados en estos programas, lo cual representó aproximadamente el 64 % de la cantidad total de estudiantes de español de un programa académico de ELE en la China continental.

A continuación, los siguientes apartados ofrecen una descripción más completa de la situación actual de la enseñanza de ELE en el nivel universitario desde diferentes puntos de vista, tomando en cuenta los elementos que hacen parte de esta metodología como son: los planes curriculares, los materiales y gramáticas didácticos utilizados, los diccionarios empleados y los exámenes específicos que se realizan en la materia.

2.3.1. Curriculares y Planificación de Estudio

Hasta la fecha solo se han diseñado dos curriculares para la enseñanza universitaria de la lengua española en la China

continental, estos son: el “Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas” (PCB) que se creó en el año 1998, y el “Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas” (PCS) que se creó en el año 2000. Estos dos curriculares se elaboraron por la sección de español del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras (CNE), el cual es coordinado por el doctorado Lu y una prestigiosa hispanista china. Basado de dichos curriculares el CNE les ha demandado a todas las universidades que cada Departamento de Español plantee una planificación de estudio particular para sus alumnos de español, con el objeto de mantener una identidad propia.

Los dos curriculares generales fueron publicados hace más de 20 años y a la fecha no han sufrido actualización alguna, sin embargo, han sido de gran utilidad para las universidades que tienen un Departamento de Español porque constan de unos cánones relativos a la metodología, los programas y los objetivos a desarrollar, así como de una lista completa de contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Un principio fundamental de estos curriculares es que la enseñanza universitaria de ELE se desarrolla a lo largo de cuatro años: los dos primeros años se consideran de formación básica y los dos últimos años corresponden a la formación superior.

En las últimas décadas se llevó a cabo un estudio comparativo entre estos dos currículos chinos, el PCB y el PCS, y los dos currículos europeos que son el Marco Común Europeo de

Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). De dicho estudio se derivaron las siguientes conclusiones por partes chinas:

1. El programa oficial no hace ninguna referencia a la didáctica de lenguas extranjeras, en especial, a la enseñanza comunicativa procedente de Occidente.
2. La experiencia del profesor obtiene un gran valor.
3. Los programas de las universidades son rígidos.
4. Las nociones gramaticales, presentadas de mayor a menor grado de dificultad, impregnan y justifican la mayoría de las actuaciones en el aula.
5. Las funciones comunicativas quedan supeditadas a la gramática.
6. Son escasas las menciones de los aspectos socioculturales (Sánchez, 2008).

Es obvio, por las conclusiones que se derivaron del estudio que se ha referido, que dichos curriculares han de perfeccionarse en múltiples aspectos. Fue por eso por lo que en el año 2014 la sección de español del CNE organizó un simposio con el fin de unificar los criterios para la enseñanza universitaria de ELE. En este simposio no se publicaron nuevos currículos ni se actualizaron los existentes, sino que se aprobó un documento titulado Estándar Nacional de Calidad de Enseñanza para el Grado de Español, lo que ha significado para los departamentos de Español la posibilidad de contar con mayor libertad para diseñar su propia planificación de estudio.

Dicho documento es realmente una versión experimental que todavía se está revisando y modificando, por lo que aún no ha sido publicado en papel. De ahí el objetivo de que en este apartado se

intente describir el panorama actual del plan de estudios del Grado en Filología Hispánica a través de dos ejemplos (ver la Tabla 10 y la 11): la Universidad de Lanzhou Jiaotong (LZJT) cuyas instalaciones están ubicadas en la provincia de Gansu al noreste de China, y la universidad SISU que está ubicada en la ciudad Shanghái al este de China.

Tabla 10

Plan de estudios del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Lanzhou Jiaotong

Planificación de la enseñanza del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Lanzhou Jiaotong

1. Introducción

La lengua española es un idioma oficial de la Organización de las Naciones Unidas. Existen aproximadamente 400 000 000 personas que hablan español. La población hispanohablante es menor que la población sinohablante, pero mayor que la anglófona y la francófona. Asimismo, hay en total 32 países y regiones donde la lengua española es la lengua oficial. Recientemente, la vinculación en asuntos culturales y económicos entre China y el mundo hispánico se ha desarrollado estrechamente, lo cual conduce a una gran demanda de especialistas de español.

Nuestro Departamento de Español es el único departamento que ofrece el Grado en Filología Hispánica en la provincia, con unos 10 profesores con experiencia. Nuestro grado sigue un concepto educativo de la combinación entre la formación de alumnos y la práctica de los alumnos, con el objetivo de formar especialistas con una base sólida en las competencias lingüísticas del español, así como con la capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir.

2. Objetivos

Este grado tiene como objetivo formar especialistas que cuenten con un sólido conocimiento del español, un dominio del uso del español, un amplio conocimiento general sobre el mundo hispánico, las buenas cualidades morales y una capacidad creativa.

3. Requisitos de otorgamiento del diploma y de créditos

Duración estándar de los estudios: 4 años

Duración máxima de los estudios: 6 años

Para obtener el diploma del Grado en Filología Hispánica los alumnos deben haber aprobado al menos 160 créditos.

Créditos de asignaturas: 160

1. Asignaturas obligatorias de educación general	2. Asignaturas obligatorias específicas	3. Asignaturas electivas de educación general	4. Asignaturas electivas específicas
<ul style="list-style-type: none">•Cultivo Ideológico y moral y Fundamentos de la Ley.•Cultura Matemática.•Deporte.•El Pensamiento de Mao Zedong, Teoría de Deng Xiaoping y el Importante Pensamiento de los tres Representantes.•Entrenamiento Militar y Teoría Militar.•Esquema de la Historia China Moderna y Contemporánea.•Fundamento de Información Universitaria.•Introducción a los Principios Básicos del Marxismo.•Planificación	<ul style="list-style-type: none">•Curso de Audio y Oral en Español.•Diseño de Graduación de Español.•Entrenamiento Intensivo de Pronunciación en Español.•Escritura de Tesis.•Escritura en Español.•Español Básico.•Español Superior.•Historia de la Literatura Española y Lectura Seleccionada de las Obras.•Inglés como Segunda Lengua Extranjera.•Interpretación en Español.•Lectura Extensa en Español.	<p>Ver el listado de asignaturas electivas de educación general</p>	<ul style="list-style-type: none">•Apreciación y Análisis de las Películas Españolas.•Curso de Audiovisual y Oral en Español.•Escritura Aplicada en Español.•Español de Comercio.•Español de Turismo.•Gramática del Español.•Lectura Seleccionada de Periódicos Españoles.•Visión General de los Países Hispanohablantes.

de la Carrera de Estudiantes Universitarios.	•Práctica de Graduación de Español.
•Salud Mental y Educación de Estudiantes Universitarios.	•Practicas Situaciones en Español.
•Situación y Política.	•Traducción en Español.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11

Plan de estudios del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU)
Planificación de la enseñanza del grado de español (con inglés como auxiliar) de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

1. Objetivos de formación y requisitos

Duración de los estudios: 4 años

Esta carrera tiene como objetivo formar especialistas que cuenten no solo con un sólido conocimiento del español y el inglés y un amplio conocimiento científico – cultural, sino que también tengan la capacidad de traducir, estudiar, enseñar y administrar dedicándose correspondientemente a trabajos como diplomacia, comercio, cultura, enseñanza, turismo, etc.

Requisitos de conocimientos y habilidades:

1. Tener un sólido conocimiento del idioma español y del inglés, así como la habilidad de escuchar, hablar, leer, escribir y traducir.
2. Dominar las bases lingüísticas, la literatura y el conocimiento básico de las humanidades, la ciencia y la tecnología.
3. Poseer un dominio socio – cultural de los países fijados.
4. Conocer las circunstancias nacionales de China y los principios relacionados, además de sus políticas, leyes y regulaciones.
5. Tener fuertes conocimientos del idioma chino y capacidades básicas de investigación.
6. Dominar la recuperación de documentos y tener cierta habilidad investigación científica y trabajo práctico.

2. Requisitos de otorgamiento del diploma y de créditos

Los estudiantes universitarios se gradúan debiendo cumplir con 160 créditos que están estipulados por la planificación de la enseñanza.

Créditos de asignaturas: 160

1) Asignaturas de educación general (34 créditos):

El pensamiento de Mao Zedong, teoría de Deng Xiaoping y el importante pensamiento de los tres representantes: 6 créditos

Bases legales y morales: 3 créditos

Programa de Historia moderna china: 2 créditos

Bases principales del marxismo: 3 créditos

Economía y política internacional moderna: 3 créditos

Educación física: 4 créditos

Informática: 3 créditos

Procesamiento de información en los medios: 2 créditos

Elaboración de bases de datos básicas y de contenido dinámico en páginas de Internet: 2 créditos

Introducción a la Lingüística: 2 créditos

Chino moderno: 2 créditos

Literatura moderna china: 2 créditos

Literatura antigua china: 2 créditos

2) Asignaturas plataforma al curso profesional (4 créditos):

Aproximación a España: 2 créditos

Aproximación a América Latina: 2 créditos

3) Asignaturas profesionales principales (70 créditos):

Español básico (I y II): 32 créditos

Lectura de español (I y II): 6 créditos

Español audiovisual (I y II): 6 créditos

Español avanzado (I y II): 16 créditos

Escritura en español: 2 créditos

Teoría y práctica de la traducción: 8 créditos

4) Asignaturas básicas de inglés (30 créditos):

Inglés básico (I, II, III y IV): 16 créditos

Inglés audiovisual (I, II, III y IV): 6 créditos

Inglés avanzado (I y II): 8 créditos

5) Asignaturas de orientación profesional (Fonética española,

Lexicografía española, Historia de la literatura española e

hispanoamericana, Historia de España, Historia de América Latina, etc.):

38 créditos

Créditos de prácticas (8 créditos):

Prácticas de investigación social: 2 créditos

Prácticas de fin de carrera: 2 créditos

Tesina: 4 créditos

Fuente: Torronteras (2019).

En cuanto a las universidades que ofrecen postgrados relacionados con estudios hispánicos, existen en total 12 universidades con cinco áreas de investigación: 1) La Lengua Española y la Lingüística Hispánica, 2) Las Literaturas Española e Hispanoamericana, 3) Traducción y Traductología, 4) Estudios Regionales y por Países y 5) Estudios Interculturales (Lu, 2021). En la siguiente tabla se listan cada una de las universidades que ofertan másteres relacionados con estudios hispánicos con sus respectivas líneas de investigación.

Tabla 12

Lista de universidades chinas que ofrecen másteres relacionados con la enseñanza de la lengua española y sus líneas de investigación

Universidades	Líneas de investigación del Máster
Universidad de Pekín	Literatura Española y Latinoamericana.
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín	Política y Economía de los Países Hispanohablantes. Teoría y Práctica de la Traducción o Interpretación China y Española. Literatura Latinoamericana.
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín	Teoría y Práctica de la Traducción Interpretación China y Española. Literatura Latinoamericana.
Universidad de Negocios y Economía Internacionales	Estudios sobre los Países Hispanohablantes.

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái	Lingüística Aplicada del Español. Literatura Española y Latinoamericana. Teoría y Práctica de la Traducción o Interpretación China y Española.
Universidad de Nanjing	Literatura Española y Latinoamericana.
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong	Lingüística Aplicada del Español. Literatura Española y Latinoamericana. Cultura y Sociedad de los Países Hispanohablantes.
Universidad de Jiling	Lengua Española, Literatura en Español y Pedagogía. Lengua Española, Literatura en Español y Traducción. Lengua y Cultura Hispánica.
Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin	Teoría y Práctica de la Traducción Interpretación China y Española.
Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an	Estudios Internacionales. Literatura Latinoamericana.
Universidad de Lenguas Extranjeras de Sichuan	Estudios Interculturales. Literatura Española. Teoría y Práctica de la Traducción o Interpretación China y Española.
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	Literatura Española y Latinoamericana. Teoría y Práctica de la Traducción o Interpretación China y Española.

Fuente: Luo (2019) y Lu (2021).

2.3.2. Materiales Didácticos

En las dos últimas décadas se han publicado numerosos materiales didácticos, siendo de ellos el más utilizado y conocido el *Español Moderno*, en sus dos versiones (una antigua y una nueva), debido a que el profesorado de ELE lo emplea en todas las clases universitarias chinas, sobre todo en las asignaturas con más créditos como *Español Básico* y *Español Superior*; además, es el único manual que ha autorizado el Ministerio de Educación chino (Álvarez, 2012: 228).

Basado en el manual de *Español*, que el primer material de español elaborado por el Departamento de Español del BFSU (anteriormente Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing) en los años 60, los profesores Dong y Liu publicaron este material didáctico titulado *Español Moderno* en seis tomos en el año 1985. El manual de *Español* es la edición antigua, cada volumen contiene 24 lecciones en las que aparecen varias partes: texto, tabla de vocabulario, pronunciación (1-9 lecciones del volumen 1), léxico (desde la lección 13 del volumen 1), gramática y ejercicios (Luo, 2019, p. 92). Debido a que esta edición no ofrecía suficientes actividades comunicativas e interculturales y los textos seleccionados estaban desactualizados, fue que se elaboró la nueva edición en comento.

Esta edición del *Español Moderno* vio la luz a partir del año 2012 gracias al trabajo dirigido por los dos hispanistas chinos ya citados. Se trata de un material didáctico que contiene 4 volúmenes donde aparecen ilustraciones a color y textos más llamativos para

enriquecer y facilitar el aprendizaje de ELE de los alumnos sinohablantes en la actualidad. De esta edición se destaca la “ventana de la cultura hispánica” que se ofrece en la última actividad de cada sección donde se introduce, por ejemplo, paisajes prestigiosos, películas, futbolistas hispánicos, entre otros datos de interés que hacen parte de lo cotidiano de los estudiantes para solucionar por completo el principal inconveniente que presentaba la edición anterior.

A modo de cierre de esta sección, en la siguiente tabla se presenta un resumen que contiene algunas de las similitudes y diferencias entre los contenidos del primer volumen de ambas ediciones (Torrónteras, 2019: 190-192).

Tabla 13

Comparación entre la versión antigua del manual de Español y la nueva versión del Español Moderno

Similitudes	<p>El tema de los textos seleccionados es similar.</p> <p>La explicación de la fonética es prácticamente idéntica.</p> <p>La gramática se empieza con el sustantivo y su género y número.</p> <p>Los contenidos gramaticales son idénticos.</p> <p>Los ejercicios son aproximadamente similares, tanto en estilo como en cantidad.</p> <p>La metodología empleada es idéntica (por ejemplo, el método de traducción en la explicación de la gramática).</p>
Diferencias	<p>El número de texto de cada módulo en la versión antigua es una, mientras hay dos textos en la nueva, una larga y una corta.</p> <p>El vocabulario es más amplio en la versión nueva.</p> <p>El orden de la explicación de la gramática es distinto</p>

(por ejemplo, el subjuntivo).

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3. Dictionarios

Los diccionarios siempre han sido un instrumento fundamental en el proceso de aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, sean maternas o sean extranjeras. Dado que el chino es la lengua más hablada en el mundo y el español ocupa la tercera posición se han venido elaborando una gran cantidad de diccionarios de chino-español y de español-chino, unos más generales y otros más específicos.

A continuación, se presenta un listado de todos los diccionarios de chino-español (Wei, 2017, pp. 916-920) que se han publicado hasta la fecha, a los cuales se puede tener acceso para la compra en cualquier librería, o bien pueden ser objeto de consulta en cualquier biblioteca.

Tabla 14

Lista de diccionarios chino-españoles en China

Diccionario chino-español general					
	Título	Autor	Editorial	Año de publicación	Número total
1	Diccionario Español-Chino de Bolsillo	Facultad de Español de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín	American Presbyterian Mission Press	1982	—
2	Nuevo Diccionario Chino-	Sun al ed.	American Presbyterian Mission Press	1982	

	Español				
3	Diccionario Manual Español-Chino	Facultad de Español de SISU	Shanghai	1982	43,000
4	Diccionario Moderno Español-chino Chino-español)	Mao al ed.	Foreign language teaching and research press	1991	40,000
5	Nuevo Diccionario Chino-Español	Sun al ed.	American Presbyterian Mission Press	1999	76,000
6	The Oxford-Duden Diccionario Español-chino Chino-español	—	American Presbyterian Mission Press	1999	30,000
7	Nuevo Pequeño Diccionario Español-Chino	Huang	Shanghai Translation Publishing House	2003	—
8	Diccionario Conciso Español-chino Chino-español	Liang al ed.	American Presbyterian Mission Press	2005	—
9	Diccionario Conciso Español-chino Chino-español	Sun al ed.	Shanghai Foreign Language Education Press	2008	ES-CN: 30,000 CN-ES: 25,000
10	Diccionario Español-chino de Nueva Era	Sun. Al ed.	American Presbyterian Mission Press	2008	150,000
11	Nuevo Diccionario Español-Chino de Bolsillo	Li y Mo	Shanghai Translation Publishing House	2008	30.000
12	Pequeño Diccionario Español-chino	Liang al ed.	American Presbyterian Mission Press	2009	30,000

13	Nuevo Diccionario Español- chino	Sun al ed.	Shanghai Translation Publishing House	2010	60,000
14	Diccionario de Español- chino y chino- español	Liang al ed.	American Presbyterian Mission Press	2011	ES-CN: 40,000 CN-ES: 30,000
15	Diccionario Practico Español- Chino	Cheng	Foreign Language Press	2012	—
16	Micro- Diccionario Español- Chino	Wang al ed.	American Presbyterian Mission Press	2012	
17	Nuevo Diccionario Español- chino	Sun al ed.	Shanghai Translation Publishing House	2012	60,000
18	Diccionario Manual Español- chino Chino- español	Sun al ed.	Shanghai Translation Publishing House	2014	43,000
19	Diccionario de Bolsos	Qing al ed.	American Presbyterian Mission Press	2015	
20	Diccionario Español- Chino Contemporá neo	Liu al ed.	Beijing Language and Culture University Press	2015	50,000
21	Diccionario de lengua española	Sun al ed.	Beijing Language and Culture University Press	2016	25,000
22	Diccionario de la fraseología español- china chino- española	Li	Beijing Language and Culture University Press	2016	13,000
Diccionario bilingüe específico					
1	Diccionario de Medicina español- chino	Chou al ed.	Foreign Languages Press	1986;2 005	50,000

2	Diccionario Español-Chino de Economía y Comercio	Mao al ed.	Foreign Language Teaching and Research Press	2000;2004;2006	70,000
3	Diccionario de Clasificación Chino-español	Yang al ed.	Foreign Languages Press	2002	110,000
4	Diccionario Práctico de Economía y Comercio	Shen al ed.	Central Compilation & Translation Press	2004	—
5	Diccionario de Términos Económicos y Comerciales Español-Chino y Chino-Español	Zhao al ed.	China Foreign Economic Trade Publishing House	2006	—
6	Diccionario de refranes Español-chino	Tang al ed.	Foreignlanguage teaching and research press	2007	1,200
7	Diccionario Práctico Petróleo Chino-Español)	Gao al ed.	Petroleum Industry Publishing House	2008	—
8	Diccionario de clasificación Chino-Español para interpretación oral	Tao al ed.	World Books Publishing Company	2011	—
9	Diccionario de las Tecnologías Modernas Español-chino	Wang al ed.	American Presbyterian Mission Press	2013	62,000
10	Diccionario de petróleo Español-	Li al ed.	Petroleum Industry Publishing House)	2013	67,300

chino					
Diccionario monolingüe de español					
1	Diccionario Para la Enseñanza de la Lengua Española. Español para extranjeros, de la Universidad de Alcalá	—	Shanghai Foreign Language Education Press	2007	22,000
2	Diccionario Básico, recomendad o por Antonio Mingote de RAE	—	Foreign Languages Press	2009	30,000

Fuente: Wei (2019).

2.3.4. Exámenes Específicos

En el ámbito de la enseñanza universitaria de ELE en la China continental se aplican dos exámenes particulares para evaluar los aprendizajes alcanzados por los alumnos del Grado en Filología Hispánica, estos son: el Examen de Español como Especialidad nivel 4 (EEE4) y el Examen de Español como Especialidad nivel 8 (EEE8). La elaboración de los Exámenes de Español como Especialidad (EEE) sirve tanto para conocer el nivel de conocimientos de los alumnos sinohablantes como para evaluar la calidad de la educación de la lengua española de los programas que dicta cada universidad.

La prueba EEE4 es un examen básico para evaluar los conocimientos de los estudiantes de segundo año y se aplica en junio de cada año, mientras que el EEE8 se trata de una prueba de

nivel superior para evaluar a los estudiantes de cuarto año y se aplica en marzo de cada año.

A continuación, se presenta la estructura de los dos EEE, haciendo un énfasis especial en el EEE4 que se empezó a aplicar a partir del año 1999. Este último es una prueba de carácter obligatorio que deben presentar todos los alumnos universitarios de ELE, por lo que en los últimos años se ha observado un evidente incremento en el número de estudiantes matriculados en dicha prueba.

En más de una década que ha transcurrido entre los años 1999 y 2011, el EEE4 que se ha aplicado ha estado compuesto por dos secciones: una de expresión escrita y otra de comprensión auditiva y expresión oral (ver la Tabla 15 y la 16). La puntuación total del EEE4 es de 150 puntos de los cuales 100 corresponden a la primera sección y 50 a la segunda sección, siendo 90 puntos en total los que deben alcanzar los candidatos para poder aprobar el examen específico.

Tabla 15

Estructura del EEE4 (1999-2011)

Parte I. Expresión escrita (100 puntos / 150 minutos)				
Contenido	Gramática: uso correcto de preposiciones, artículos y verbos	Gramática: corrección de errores en oraciones	Traducción	Comprensión lectora
Puntuación / Porcentaje	38.3 / 25.5 %	5.5 / 0.4 %	22.8 / 15.2 %	33.4 / 22.3 %

Parte II. Comprensión auditiva y expresión oral (50 puntos / 50 minutos)				
Contenido	Dictado	Comprensión auditiva	Expresión oral (preparación)	Expresión oral
Puntuación / Porcentaje	10 / 6.7 %	20 / 13.3 %	-	20 / 13.3 %
Duración	15 min	30 min	10 min	5 min

Fuente:

A partir del año 2012 se ha adoptado una nueva estructura para el EEE4 con el fin de comprobar el nivel de competencia lingüística de los alumnos del Grado en Filología Hispánica de una manera más precisa. La prueba está compuesta por dos partes: una que evalúa la expresión escrita y otra parte que evalúa la comprensión auditiva. En esta nueva estructura se cambiaron las puntuaciones y los ítems de cada apartado y la parte de la prueba donde se evaluaba la competencia de expresión oral se cancela. En la siguiente tabla se puede ver la descripción de las dos secciones que se han incorporado en el EEE4 desde el año 2012 hasta la fecha.

Tabla 16

Nueva estructura del EEE4 (Modelo de 2018)

Parte I. Expresión escrita (70 puntos / 150 minutos)						
Contenido	Completar con artículos y preposiciones	Completar con verbos	Selección de palabras correctas	Comprensión lectora	Traducción de español a chino	Traducción de chino a español

	ones		tas			
Ítems	20	20	20	20	1	1
Puntuación / Porcentaje	10 / 10 %	10 / 10 %	10 / 10 %	20 / 20 %	10 / 10 %	10 / 10 %

Parte II. Comprensión auditiva (30 puntos / 40 minutos)

Contenido	Dictado	Comprensión auditiva
Ítems	1	20
Puntuación / Porcentaje	10 / 10 %	20 / 20 %

Fuente:

En la información que se ha presentado en las tablas anteriores destaca la relevancia del componente de expresión escrita, en especial la gramática (sintaxis y morfología), el vocabulario y la traducción; mientras que la parte oral se cancela totalmente y la comprensión auditiva mantiene su posición. Lo anterior refleja que en la enseñanza universitaria de ELE se emplea la metodología tradicional, la cual carece del enfoque comunicativo, que es precisamente el inconveniente que presenta el material didáctico principal del *Español Moderno*.

Con respecto a la estructura del EEE8 en esta se ha añadido un apartado de “composición” y un apartado de “conocimientos generales” sobre el mundo hispánico (cultura, economía, historia, geografía, política, entre otros temas). Los demás contenidos son muy similares a los del EEE4, con la diferencia de que en el EEE8 no se incluyen muchos elementos gramaticales. También se asemeja

al EEE4 en la falta de un componente de evaluación de expresión oral, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 17

Estructura del EEE8 (Modelo de 2022)

Parte I. Expresión escrita (80 puntos)						
Contenido	Conocimientos generales	Comprensión lectora	Selección de palabras correctas	Traducción de español al chino	Traducción de chino al español	Comprensión
Puntuación / Porcentaje	6 / 6 %	25 / 25 %	10 / 10 %	12 / 12 %	12 / 12 %	15 / 15 %
Parte II. Comprensión auditiva (20 puntos)						
Contenido	Comprensión auditiva					
Puntuación / Porcentaje	20 / 20 %					

Fuente:

Marco metodológico

Capítulo 6

Metodología y Diseño de

Investigación

Introducción

En este capítulo se ha descrito la metodología desarrollada en cada fase de la investigación. Primeramente, se exponen las preguntas e hipótesis de investigación a la luz de los objetivos planteados en el capítulo introductorio. En segunda instancia, para comprobar las hipótesis formuladas se ha explicado el diseño sobre cómo se ha llevado a cabo la investigación. Así, se inició con la introducción de las variables implicadas, la descripción del instrumento empleado para medir cada variable y la exposición de los pasos en los cuales se desarrolló la investigación. Y, por último, se apuntó la explicación de las aplicaciones informáticas y los métodos estadísticos utilizados para analizar los datos recopilados.

1. Preguntas e Hipótesis de Investigación

A partir de los contenidos revisados en el marco teórico se plantearon las siguientes preguntas de investigación derivadas de cada uno de los objetivos trazados en el marco de este estudio. A continuación, se enumeran los cuatro objetivos propuestos con las respectivas preguntas que suscitaron:

1. Objetivo 1: Analizar el panorama general de los tres factores internos (la motivación, las actitudes y la ansiedad idiomática) de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica y estudiar la relación que existe entre sí.

P. 1.1. ¿Cuáles son el tipo y el grado de motivación de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

P. 1.2. ¿Cuál es el grado de ansiedad idiomática de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

P. 1.3. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica hacia la lengua española, la población hispanohablante y el mundo hispánico?

P. 1.4. ¿Cómo se relacionan la ansiedad idiomática y las actitudes de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica con su motivación?

2. Objetivo 2: Examinar el panorama general de los factores externos (la distancia social y la identidad) de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.

P. 2.1. ¿Cuál es el grado de distancia social de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

P. 2.2. ¿Cuál es la identidad actual de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

3. Objetivo 3: Analizar la posible influencia de la información sociodemográfica de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica en los factores internos y externos.

P. 3. ¿Tienen un impacto en los factores internos y externos la información sociodemográfica de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

4. Objetivo 4: Averiguar la correlación existente entre los dos tipos de factores con el nivel de español como L2 en el contexto chino, y qué tipo tiene un impacto más efectivo.

P. 4. ¿Qué correlación tienen los dos tipos de factores con el nivel de español y qué tipo puede predecir el rendimiento en español?

Los siguientes ítems corresponden a las hipótesis planteadas con base en cada una de las preguntas de investigación que se formularon y se enumeraron en las líneas precedentes:

H. 1.1. El tipo predominante es el valor de utilidad por la grave competencia en China, mientras los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica disponen de un grado alto, gracias al

desarrollo gradual de la relación entre China y los países hispanohablantes.

H. 1.2. Dadas las noticias desfavorables sobre la seguridad del mundo hispánico los alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica muestran una actitud negativa frente al mundo hispánico, sin embargo, sus actitudes hacia la lengua española y las personas hispanohablantes son positivas, debido a la popularización de la cultura hispánica (deporte, música, cine, etc.).

H. 1.3. Los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica cuentan con un grado alto de ansiedad idiomática, dado que la lengua española es un idioma nuevo para ellos y faltan tanto actividades comunicativas en los materiales didácticos como un enfoque interactivo en la metodología utilizada en el aula.

H. 1.4. Generalmente, cuanto más alta es la puntuación de la motivación, más baja es la puntuación de la ansiedad idiomática, pero más positivas son las actitudes; tendencia que varía, además, según los tipos de motivación.

H. 2.1. Debido a la gran diferencia y la vinculación incipiente que existe entre la comunidad china y la hispanohablante, hay un distanciamiento social grande de parte de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.

H. 2.2. La mayoría de los estudiantes chinos del Grado en Filología Hispánica se encuentran en el cambio aditivo y el cambio productivo, lo que significa que la elevación de su nivel de español no desfavorece su nivel de chino ni su identidad social.

H. 3. La localidad demográfica y las competencias lingüísticas (dominio de dialectos chinos y nivel de inglés) de los estudiantes

sinohablantes del Grado en Filología Hispánica tienen un impacto en los factores internos y externos.

H. 4. Tanto los factores internos como los externos tienen una correlación positiva con el nivel de español como el LE o el L2. No obstante, contrario a lo que concluyó Schumann (1978), los factores internos tienen más impacto en el nivel de español que los externos en el contexto educativo chino.

Después de haber confirmado las hipótesis formuladas se organizó el diseño completo de la investigación, el cual se ha estructurado en el siguiente apartado. La metodología se desarrolló de tal manera que permitiera obtener todos los datos necesarios para, posteriormente, analizarlos y derivar los resultados del estudio.

2. Enfoque y Diseño de Investigación

De acuerdo con las hipótesis planteadas y los conocimientos que se han revisado en el desarrollo del marco teórico de este estudio se ha determinado que el enfoque metodológico de la presente investigación es de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional.

El estudio es cuantitativo y descriptivo porque el propósito del diseño ha sido describir las situaciones actuales de los sujetos encuestados por medio de unos instrumentos cuantitativos que permiten derivar unos resultados (Creswell, 2009). En términos más exactos, en esta investigación los participantes son alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica, a quienes se les ha aplicado un cuestionario con preguntas cerradas como instrumento para recolectar la información numérica necesaria que se analizó en conjunto con las situaciones actuales de los sujetos de investigación, las cuales corresponden a los perfiles generales de los factores internos y externos. Además, el estudio es correlacional porque uno de los objetivos de la presente tesis ha sido examinar si existen correlaciones entre cada variable de los factores externos e internos y el nivel de español de los estudiantes del Grado en Filología Hispánica que han sido encuestados con los fines investigativos propuestos. Para facilitar la comprensión y apreciación de la estructura del diseño de la presente investigación, esta se ha resumido en los siguientes puntos:

Justificación de la investigación: motivación personal, contexto, problema.

Diseño de investigación: objetivos, preguntas, hipótesis.

Metodología: cuantitativa, descriptiva y correlacional.

Variables: información personal (factores personales: edad, género, etc.), factores internos (motivación, actitudes y ansiedad idiomática), factores externos (distancia social e identidad social), nivel de español (nota media de la asignatura Español Básico/Superior).

Instrumento: se ha aplicado un cuestionario con preguntas cerradas valoradas con una escala de Likert de 7 puntos.

Muestra: conformada por un grupo de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.

Análisis estadístico: como métodos se han llevado a cabo un análisis descriptivo, un análisis correlacional, y un análisis de varianza multivariante (en adelante, MANOVA); los cuales se han aplicado mediante el programa Microsoft Excel, el programa estadístico SPSS y RStudio.

Procedimiento: se ha aplicado un cuestionario piloto con una pequeña muestra de encuestados y un cuestionario final con una muestra más grande de participantes, los cuales se aplicaron vía online.

2.1. Variables

En este apartado se han descrito detalladamente cada una de las variables implicadas en la investigación, con el objetivo de seleccionar tanto los instrumentos más adecuados para recolectar la información requerida en el estudio como los métodos estadísticos más apropiados para realizar los análisis de los datos recopilados. Es importante anotar que en función de las hipótesis y los objetivos propuestos las variables del presente estudio se han agrupado en tres dimensiones: 1) una dimensión sociodemográfica, 2) una dimensión interna y externa y 3) una dimensión académica.

2.1.1. Dimensión Sociodemográfica.

La dimensión sociodemográfica se trata de un conjunto de factores personales de los estudiantes que se seleccionaron e incluyeron el instrumento aplicado para examinar si tiene un efecto en los factores internos y externos. Entre estas características personales de los participantes que se han seleccionado se hallan factores básicos como la edad, el sexo, la etnia y el origen de la familia. Adicionalmente, teniendo en cuenta que los sujetos de la presente investigación son estudiantes universitarios y el objetivo está vinculado con los idiomas, en este componente del instrumento también se han añadido preguntas como “¿dónde está su universidad?”, “¿cuántos dialectos chinos habla?”, “¿cuál es su nivel de inglés?”, entre otras. Así, en total se han enumerado 11 factores personales en la Tabla 18, las cuales se presentan en la siguiente tabla con su respectiva operacionalización.

Tabla 18*Ítems de la dimensión sociodemográfica en el cuestionario*

Factores personales	Operacionalización
1. Edad	..., 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26...
2. Genero	<ul style="list-style-type: none">• Hombre• Mujer
3. Etnia	<ul style="list-style-type: none">• Han• Etnia minoritaria
4. Origen de la familia	<ul style="list-style-type: none">• PSGZ• Capital de provincia• Ciudad-prefectura• Ciudad-condado• Pueblo
5. Localidad de la universidad	<ul style="list-style-type: none">• PSGZ• Capital de provincia• Ciudad-prefectura• Ciudad-condado• Pueblo
6. Nivel de grado	<ul style="list-style-type: none">• Primer año• Segundo año• Tercer año• Cuarto año
7. Tiempo en aprender español	<ul style="list-style-type: none">• Menos de un año• De un año a dos años• De dos años a cuatro años• Más de cuatro años
8. Seguir estudiando másteres en español	<ul style="list-style-type: none">• Sí• No• No sé, pero tengo la intención
9. Viaje al mundo hispánico	<ul style="list-style-type: none">• Sí, por trabajo• Sí, por estudio• Sí, por vacaciones• Sí, por otros motivos• No
10. Dominio de dialectos chinos	<ul style="list-style-type: none">• Sí, hablo un dialecto chino• Sí, hablo dos o más de dos dialectos chinos

11. Nivel de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • No, solo hablo chino mandarín • College English Test Band 4 • College English Test Band 6 • Test for English Majors Band 4 • Test for English Majors Band 8 • Ninguno
----------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

2.1.2. Dimensión Interna y Externa.

La variable de dimensión interna y externa se ha compuesto de dos partes: 1) los factores internos que incluyen la motivación, la ansiedad idiomática y las actitudes; y 2) los factores externos que comprenden la distancia social y la identidad social. A continuación, se presentan los aspectos que incluyen cada uno de los elementos que abarcan tanto los factores internos como los factores externos que se han mencionado y tomado en cuenta en la investigación.

Factores internos

- **Motivación:** Se ha basado en el modelo expectativa-valor de motivación de Wigfield y Eccles (2000), según el cual la motivación de aprender una L2 se puede dividir en los siguientes tipos:
 - o Expectativas de éxito: Se basa en las creencias de los individuos sobre lo bien que lo han hecho y lo harán en una tarea próxima sobre una actividad de aprendizaje específica;
 - o Valor de logro: Hace referencia a la importancia de hacerlo bien en una tarea o actividad y está relacionado con los objetivos personales;

- o Valor intrínseco: Se refiere a las ganancias internas, como el disfrute y premios, que obtiene un individuo al participar y completar una tarea o actividad;
 - o Valor de utilidad: Es la evaluación individual de la utilidad después de terminar una tarea o actividad;
 - o Valor de coste: Está relacionado con la evaluación individual de la cantidad sobre el esfuerzo, las oportunidades y el coste emocional para completar una tarea o actividad.
- **Ansiedad idiomática:** Se ha partido de la teoría de Horwitz et al. (1986) según la cual la ansiedad idiomática se divide en tres tipos específicos:
 - o Ansiedad comunicativa: Inquietud individual cuando una persona habla con otras o da un discurso ante un grupo de personas.
 - o Ansiedad ante los exámenes: Es un tipo de ansiedad particular producida por los exámenes.
 - o Miedo a la evaluación negativa: Se refiere al miedo individual de ser evaluado por los demás, por ejemplo, el miedo que algunos estudiantes sienten a recibir un feedback negativo por parte de los profesores o sus compañeros de clase.
 - **Actitudes:** Son las evaluaciones personales hacia la L2, los hablantes de L2 y la sociedad o comunidad de L2 por una manifestación de la acción social (Mejía, 2021; Salazar-Caro, 2022). Por ello, las actitudes de la presente investigación se componen de las tres perspectivas mencionadas.

Factores externos

- **Distancia social:** Se ha basado en el modelo de aculturación de Schumann (1978), para quien esta variable “emerge de la aproximación cognitiva y afectiva de dos culturas que están en contacto directo con el individuo mostrando tanto las diferencias que pueden darse como también la aproximación instrumental entre dos o más lenguas requeridas en cualquier contexto (laboral, comercial, social, etc.)” (Mujica, 2014, p. 197).
- **Identidad social:** En la investigación se ha tomado como base el múltiple modelo de cambio de identidad propuesto por Luo (2019) que combina los tres modelos clásicos de 1) el modelo sociopsicológico de Lambert (Lambert, 1967; Lambert et al., 1960), 2) el modelo de aculturación de Schumann (1986) y 3) el modelo de Gao (1994; 2003; 2004). Lo más relevante de este nuevo modelo reside en que la autora indicó que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras el cambio de identidad social del alumno es productivo⁷ en razón a que se puede reflejar en el dominio de las lenguas habladas. Es decir, si el alumno eleva su nivel de lengua extranjera o segunda lengua y favorece su nivel de lengua materna, este estudiante habrá tenido un cambio positivo de identidad que es la situación ideal para la adquisición de LE o L2. Los seis tipos de cambio de identidad considerados por Luo (2019, p. 102) han sido:

⁷ Véase la teoría de bilingüismo productivo de Erich Fromm (Gao et al., 2007).

- o Confianza propia: El resultado del aprendizaje provoca un cambio en la confianza del aprendiz.
- o Cambio sustractivo: Cuando el nivel de L2 (segunda lengua) del aprendiz aumenta, el nivel de su L1 (lengua materna) baja.
- o Cambio aditivo: Cuando el nivel de L2 del aprendiz aumenta, el nivel de L1 se mantiene en el mismo nivel.
- o Cambio productivo: Cuando el nivel de L2 del aprendiz aumenta, el nivel de L1 también aumenta.
- o Cambio de identidad dividida: Cuando el nivel de L2 del aprendiz aumenta, perjudica mucho a la definición de su identidad de L1.
- o Sin cambio: No se produce ningún cambio durante el proceso de aprendizaje.

2.1.3. Dimensión Académica.

En esta dimensión se ha utilizado la nota media de la asignatura de Español Básico/Superior en las universidades como el nivel de español de los participantes del estudio. En el apartado de este documento donde se ha abordado el estudio de la enseñanza universitaria, se ha introducido la importancia del manual de *Español Moderno*, el cual ha adquirido un carácter fundamental en la investigación porque esta obra se emplea principalmente en la asignatura de *Español Básico/Superior*. Además, a través de dos planes de los estudios presentados en líneas anteriores, se ha podido apreciar que a este curso siempre le han correspondido 6, 8 o 10 créditos en cada semestre, suponiendo que durante el estudio

universitario un alumno del Grado en Filología Hispánica obtiene, por lo menos, 48 créditos de dicha asignatura más de un cuarto de los créditos totales.

Con base en lo mencionado, se ha podido identificar el papel de la asignatura de *Español Básico/Superior* en la enseñanza de ELE en las universidades chinas y, asimismo, se ha determinado que sería adecuado utilizar su nota media como el rendimiento académico de español de los alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.

2.2. Instrumento

Un elemento fundamental de la investigación sobre los factores internos o externos reside en la elección de los instrumentos porque estos son puentes que reciben los datos. De acuerdo con Rodríguez-Lifante (2016), Li y Gurzynski-Weiss (2022), los instrumentos utilizados principales de dicha temática son fichas de observación, semi-entrevistas y cuestionarios con preguntas cerradas o abiertas. En la presente tesis se ha empleado el tipo de cuestionarios con el fin de obtener los datos que se requerían, teniendo en cuenta las hipótesis y los objetivos planteados. A continuación, se presenta una tabla donde se han expuesto con detalle los componentes del cuestionario aplicado en esta investigación.

Tabla 19

Componentes del cuestionario aplicado en la investigación

Parte	Componente	Número de ítems
I	Información sociodemográfica	11
II	Factores internos y externos	71
II. A	Motivación	18
II. B	Ansiedad idiomática	12
II. C	Actitudes	10
II. D	Distancia social	7
II. E	Cambio de identidad social	24
III	Clasificación media	1
Total		83

Fuente: Elaboración propia.

La primera dimensión del cuestionario ha sido la información sociodemográfica de los estudiantes sinohablantes, cuyos ítems y la operacionalización de los factores personales incluidos fueron enumerados en la sección anterior.

Con respecto a la segunda dimensión del cuestionario, esta contiene cinco variables, las primeras pertenecen al tipo de factores internos y las restantes al tipo de factores externos. En esta parte se incluyen las preguntas cerradas valoradas en una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 = “muy en desacuerdo” y 7 = “muy de acuerdo”, con el objetivo de facilitar tanto la cumplimentación del cuestionario a los encuestados como el análisis de los datos recopilados a los investigadores. Además, la elaboración de los ítems y el uso de la escala de Likert se han determinado a la luz de los siguientes aspectos que fueron resumidos por Rodríguez-Lifante (2016):

Establecer las dimensiones fundamentales del tema que se desea valorar, para lo cual se aconseja la revisión de otras escalas similares, el juicio de expertos y la consulta de la bibliografía científica.

Determinar el número de enunciados para cada dimensión en función de la escala final, de modo que si la escala final contiene entre 5 a 8 ítems se debe partir de un número mayor de enunciados.

Los enunciados deben cubrir los aspectos clave del objeto de actitud que se desea evaluar.

Los enunciados deben ser formulados de forma categórica y en sentido del deber ser.

Los enunciados deben ser claros, concisos y directos y nunca deben incluir más aspectos de valoración.

Deben evitarse las respuestas estereotipadas, de modo que la mitad de los enunciados deberían formularse de forma afirmativa y la otra mitad en sentido negativo.

Los enunciados deben referirse a una sola variable. (p. 217)

En la primera parte de la segunda dimensión que comienza con la variable de motivación se ha empleado la Escala de Motivación de Expectativas y Valores en la adquisición del aprendizaje de inglés (*The English Learning Expectancy-Value Motivation Scale*) (Dong et al., 2022), que se basa principalmente en el Inventario de Creencias sobre Expectativas y Valores (*The Expectancy-Value Beliefs Inventory*) (Trautwein et al., 2012) y se completa con dos ítems de Yang y Mindrila (2020). Se trata de un cuestionario que contiene 18 ítems en total, los cuales abarcan cinco tipos: expectativa, valor intrínseco, valor de logro, valor de utilidad y valor de coste. Cuanto más alta es la puntuación, más fuertes son las motivaciones de expectativas y valores subjetivos que sostienen los encuestados.

Tabla 20

Ítems de motivación en el cuestionario

Dimensión	Tipos	Ítems	Ejemplos
II. A Motivación	Valor de logro	1, 2, 3	(2). La lengua española es importante para mí personalmente.
	Valor intrínseco	4, 5, 6, 7, 8	(7). Siempre tengo ganas de tomar clases de español.
	Valor de utilidad	9, 10, 11	(9). Necesitaré buenos conocimientos de español para mi vida posterior (formación, estudios, trabajo).
	Valor de coste	12, 13, 14	(14). Tendría que invertir mucho tiempo para sacar buenas notas en español.

Expectativa	15, 16, 17, 18	(16). Soy bueno en español.
-------------	----------------	-----------------------------

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la segunda parte de la segunda dimensión, la variable ansiedad idiomática, se ha extraído el Cuestionario de Ansiedad Idiomática en Español como Lengua Extranjera propuesto por Money Penny y Aldrich (2022) a partir del Cuestionario de Ansiedad Idiomática en Árabe como Lengua Extranjera (*Arabic Foreign Language Anxiety Questionnaire*) elaborado por Dewaele y Al-Saraj (2015) y la Escala de Ansiedad Idiomática en Lengua Extranjera en el aula (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) de Horwitz et al. (1986). Esta modificación se adaptó a las diferentes lenguas y a la lógica de la enseñanza de lenguas extranjera en el aula, pues permite ver que cuanto más alta es la puntuación, más fuerte es la ansiedad idiomática que tienen los participantes. Este cuestionario de ansiedad idiomática está compuesto por 12 ítems que se agrupan en los tres tipos que se pueden ver en la siguiente tabla.

Tabla 21

Ítems de ansiedad idiomática en el cuestionario

Dimensión	Tipos	Ítems	Ejemplos
II. B	Ansiedad comunicativa	19, 20, 22, 26, 29, 30	(26). Tiemblo cuando sé que me van a llamar en mi clase/conversación de español. (30). Tengo miedo de hablar chino en mi clase de español.

Ansiedad ante los exámenes	23, 24, 27	(27). Me siento nervioso en el examen de español.
Miedo a evaluación negativa	21, 25, 28	(21). Me siento ansioso cuando mis compañeros de clase hacen mejor que yo en mi clase de español.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la última variable de factores internos, actitudes, se han formulado en total 10 preguntas propias sobre la lengua española, la población de hispanohablantes y el mundo hispánico. Cabe mencionar que el apartado de actitudes hacia la lengua española ha sido un referente primordial para el diseño de los ítems de actitudes en la presente investigación. Aquí, cuanto más alta fue la puntuación se advirtió que más positivas eran las actitudes que mostraban los estudiantes.

Tabla 22

Ítems de actitudes en el cuestionario

Dimensión	Tipos	Ítems	Ejemplos
II. C Actitudes	Lengua española	31, 32, 33	(31). Tengo una actitud positiva hacia la lengua española.
	Población de hispanohablantes	34, 35, 36, 37	(37). Los hispanohablantes son muy amistosos y hospitalarios
	Mundo hispánico	38, 39, 40	(39). El mundo hispánico juega un papel importante en el mundo.

Fuente: Elaboración propia.

Para medir el grado de distancia social que es la primera variable de factores externos se han utilizado las preguntas planteadas por Mujica (2016) en un cuestionario compuesto por 7 ítems inspirados de la teoría de Bou (1960). En esta parte no se ha tenido en cuenta la puntuación total, sino el número total de las respuestas positivas, es decir, un menor número de preguntas aceptadas indicará la existencia de una mayor distancia social.

Tabla 23

Ítems de distancia social en el cuestionario

Dimensión	Ítems	Ejemplos
II. D Distancia social	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47	(41). Me gustaría casarme con un hispanohablante. (43). Trabajaría en una oficina junto a hispanohablantes. (47). Excluiría de mi país a hispanohablantes.

Fuente: Elaboración propia.

La última variable de esta dimensión es la identidad social. Tal y como se ha presentado en la sección anterior, el cambio de identidad social de los aprendices puede identificarse mediante el cambio que muestra en sus lenguas habladas. Por ello, se ha empleado el cuestionario de cambio de identidad social de Luo (2019)⁸ que contiene preguntas de seis tipos distintos. En este cuestionario entre más es la puntuación, más precisa es la situación del cambio de identidad social que ha presentado el encuestado.

⁸ Con el objetivo de filtrar los sujetos no-válidos y garantizar la validez y fidelidad de los datos obtenidos la autora propuso un grupo de ítems de polígrafo (50, 51, 57, 58) en su cuestionario de cambio de identidad social.

Tabla 24*Ítems de cambio de identidad social en el cuestionario*

Dimensión	Tipo	Ítems	Ejemplos
II. E Identidad social	Confianza propia	48, 49, 55, 56	(49). El aprendizaje de español influye mucho en mi autoestima personal.
	Cambio sustractivo	50, 58, 59, 65	(58). Después de aprender español soy consciente de mi acercamiento a la cultura occidental.
	Cambio adictivo	54, 60, 63, 68,	(63). Cuando veo películas españolas prefiero escucharlas en español original, igual que cuando veo películas chinas me gustaría escucharlas en chino.
	Cambio productivo	51, 66, 67, 70	(66). Después de aprender español me llama más la atención el cambio del mundo exterior.
	Sin cambio	52, 57, 62, 71	(71). El tema sobre el cambio después de aprender español es muy aburrido, no me interesa nada.
	Cambio de identidad dividida	53, 61, 64, 69	(61). El cambio entre los dos idiomas me hace sentir incómodo.

Fuente: Elaboración propia.

Como última parte del cuestionario se determinó cuál es la nota media de los participantes en la asignatura *Español Básico/Superior*. En el apartado de la enseñanza universitaria (ver) se ha hablado de la importancia del manual de *Español Moderno*. Aquí se ofrece una serie de bandas de clasificación para proteger la intimidad personal.

Tabla 25*Ítem de dimensión académica en el cuestionario*

Parte	Componente	Operacionalización⁹
III. Dimensión académica	Nota media en la	90-100
	asignatura de	85-90
	<i>Español</i>	80-85
	<i>Básico/Superior</i>	75-80
		70-75
		65-60
		50-60
	0-50	

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la aplicación del cuestionario de la investigación se dio un cálido agradecimiento a los encuestados que voluntariamente decidieron participar en el estudio, dado que en total el cuestionario que se ha aplicado contenía 83 ítems, cada uno para ser respondido por los participantes en un tiempo estimado de 8 a 12 minutos. En ese sentido fue indispensable agradecer a todos ellos por participar en la investigación. Cabe anotar que los cuestionarios completos, tanto en su versión española como en la versión china, se pueden ver en el Anexo I.

⁹ Cabe mencionar que la nota “aprobado” en China es 60.

2.3. Procedimiento y Muestra

Tras haber introducido las variables implicadas y aplicar el instrumento empleado en la investigación se terminó de desarrollar el procedimiento para derivar las conclusiones del estudio. Así pues, luego de completar la recolección de la información obtenida mediante el cuestionario, para garantizar la fiabilidad de los datos y examinar la adecuación de los ítems del cuestionario, se ha llevado a cabo un estudio piloto en la universidad LZJT a finales de septiembre del año 2022, donde fue distribuido el cuestionario por vía electrónica a través de los grupos de QQ, una aplicación china de chat multiplataforma. En total se consiguieron 56 recopilaciones con su respectivo *feedback*.

Adicionalmente, con el objetivo de comprobar la validez y la confiabilidad del cuestionario empleado en el estudio se ha realizado una prueba de alfa de Cronbach, indicador ampliamente conocido y empleado para medir la consistencia interna de una escala de medida (Cohen y Manion, 2002). Se trata de un coeficiente que varía entre 0 y 1, donde los valores altos indican que el cuestionario es más confiable, siendo el mínimo valor aceptable un $\alpha = 0.70$, lo cual no significa que el valor deba ser necesariamente muy alto, pues, tal como Oviedo y Arias (2005) lo han indicado, si el valor es sumamente alto ($\alpha > 0.90$) es probable que haya redundancia o duplicación de elementos en el cuestionario. Es por eso por lo que se ha considerado que un valor ideal para un cuestionario debe encontrarse entre 0.70 y 0.90. En la siguiente

tabla se puede apreciar que el alfa de Cronbach de cada variable de la segunda dimensión del cuestionario son valores aceptares.

Tabla 26

Alfa de Cronbach de las variables del cuestionario

Variable	α=
Motivación	0.883
Ansiedad idiomática	0.845
Actitudes	0.892
Distancia social	0.792
Cambio de identidad social	0.749

Fuente: Elaboración propia.

Junto con lo anterior también se ha recibido una apreciación mayormente positiva sobre esta dimensión porque la mayoría de las preguntas contaban con un enunciado, lo cual facilitaba la comprensión de las preguntas a los participantes. Con este mismo fin, se diseñó el cuestionario de tal manera que los participantes solo necesitaban elegir entre 1-7 para mostrar su acuerdo o desacuerdo con lo planteado en los ítems. Así pues, el diseño de la segunda dimensión del cuestionario se llevó a cabo con éxito y se aplicó esta parte en la investigación posterior.

En cuanto a los demás ítems del cuestionario se recibieron opiniones desfavorables. La causa principal de las quejas radicaba en que los participantes no querían exponer demasiado su privacidad personal, por ejemplo, el origen de su familia y el nombre de la universidad a la que estaban vinculados. Por esa razón, se cambió la forma de las preguntas relacionadas con estos aspectos,

con el objetivo de proteger al máximo la privacidad personal de cada participante.

Tabla 27

Ítems modificados en el cuestionario

Ítems originales	Ítems modificados
4. Origen de la familia (<i>Indica su ciudad exacta</i>)	4. Origen de la familia <ul style="list-style-type: none"> • PSGZ • Capital de provincia • Ciudad-prefectura • Ciudad-condado • Pueblo
5. Localidad de la universidad (<i>Indica su universidad exacta</i>)	5. Localidad de la universidad <ul style="list-style-type: none"> • PSGZ • Capital de provincia • Ciudad-prefectura • Ciudad-condado • Pueblo
10. Dominio de dialectos chinos (<i>Indica sus dialectos chinos hablados</i>)	10. Dominio de dialectos chinos <ul style="list-style-type: none"> • Sí, hablo un dialecto chino. • Sí, hablo dos o más de dos dialectos chinos. • No, solo hablo chino mandarín.
11. Nota media de la asignatura <i>Español Básico-Superior</i> (<i>Indica su clasificación exacta</i>)	11. Nota media de la asignatura <i>Español Básico-Superior</i> <ul style="list-style-type: none"> • 90-100 • 85-90 • 80-85 • 75-80 • 70-75 • 65-60 • 50-60 • 0-50

Fuente: Elaboración propia

A este respecto, se hace necesario mencionar que la razón por la cual no se ha utilizado la nota de la prueba EEE4 como un elemento del nivel de español radica en que los exámenes para la vigencia de 2020-2022 fueron cancelados o aplazados inevitablemente en China acatando las medidas adoptadas por el Gobierno en medio de la situación de pandemia.

Dicho esto, cabe explicar que después de haber modificado el cuestionario se realizó nuevamente la indagación a finales de octubre del 2022. Este cuestionario en versión china, titulado “Cuestionario de la influencia de los factores internos y externos de alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica en el aprendizaje y adquisición de español como LE o L2”, se distribuyó de manera virtual a través de la aplicación SurveyTencent (腾讯问卷). En total se obtuvo una muestra de $n = 421$.

Una vez se recolectaron los cuestionarios se hizo una revisión de los datos y se seleccionó como válida una población de $n = 317$, indicando que el porcentaje de recuperación de la investigación fue de 74.6 %. En el siguiente capítulo se ha hecho una presentación de la información personal de la muestra con detalle.

Tabla 28

Porcentaje de recuperación de la investigación

Datos obtenidos	Datos válidos	Porcentaje de recuperación
421	317	74.6 %

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Análisis Estadístico

Tras la obtención de los datos necesarios se preguntó ¿con qué aplicación se analizarían los datos obtenidos?, y ¿qué método de estadística se emplearía para el análisis de los datos recopilados? Estas preguntas se han respondido en las líneas subsiguientes con el fin de describir cómo se han analizado los datos de la presente investigación.

En primer lugar, se debe reiterar que como programas estadísticos en esta investigación se han utilizado los programas de Microsoft Excel 365 , IBM SPSS en su versión 25 y RStudio. El uso que se le ha dado al programa Microsoft Excel 365 fue el de exportar los datos derivados de la aplicación SurveyTencent, mientras que los otros dos softwares se han empleado para hacer los análisis estadísticos y las gráficas.

También es importante acotar aquí que, en función de las preguntas que se han formulado en la investigación, se han seleccionado los siguientes métodos de análisis de datos: el análisis descriptivo, el análisis correlacional, el análisis de MANOVA y el análisis de regresión. En la siguiente tabla se introducen los efectos de cada método estadístico (Li y Gurzynski-Weiss, 2022).

Tabla 29

Efectos de cada análisis estadístico

Métodos estadísticos	Fiabilidad del cuestionario
Análisis descriptivo	Frecuencias, porcentajes, media asimetría

	curtosis, desviación estándar.
Análisis correlacional	Coefficiente de correlación, valor de significación
MANOVA	Efecto afectivo.
Análisis de regresión	Efecto predicable.

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente tabla se puede revisar la correspondencia de los métodos estadísticos empleados en el desarrollo de esta investigación con cada una de las preguntas trazadas.

Tabla 30

Correspondencia entre los objetivos y las preguntas de investigación con los métodos estadísticos empleados

Preguntas	Objetivos	Métodos estadísticos
P.1.1. ¿Cuáles son el tipo y el grado de motivación de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?	1. Analizar el perfil general de los tres factores internos (la motivación, las actitudes y la ansiedad idiomática) de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica y estudiar la relación que existe entre sí.	Análisis descriptivo
P.1.2. ¿Cuáles son las actitudes de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica frente la lengua española, la gente hispanohablante y el mundo hispánico?		Análisis descriptivo
P.1.3. ¿Cuál es el grado de ansiedad idiomática de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?		Análisis descriptivo

P. 1.4. ¿Cómo se relacionan la ansiedad idiomática y las actitudes de los estudiantes de sinohablantes del Grado en Filología Hispánica con su motivación?		Análisis correlacional
P. 2.1. ¿Cuál es el grado de distancia social de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?	2. Examinar el perfil general de los factores externos (la distancia social y la identidad) de los	Análisis descriptivo
P.2.2. ¿Cuál es la identidad actual de estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?	estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.	Análisis descriptivo
P.3. ¿Tienen un impacto en los factores internos y externos los factores personales?	3. Analizar la influencia posible de la información personal en los factores internos y externos.	MANOVA
P.4. ¿Qué tipo de factores tiene una correlación más evidente con el nivel de español y qué factores en concreto tienen una correlación más evidente?	4. Averiguar qué tipo de factores es más influyente para el nivel de español en la adquisición como L2 en el contexto chino, y qué factor concreto tiene un impacto más efectivo.	Análisis correlacional y Análisis de regresión lineal

Fuente: Elaboración propia.

Marco Analítico

Capítulo 7

Resultados y Discusión de

Investigación

Introducción

En el presente capítulo se ha recogido y analizado los datos obtenidos en el marco de este trabajo de titulación doctoral, con el propósito de dar respuesta a las preguntas formuladas en conformidad con los objetivos de investigación trazados. A efectos de presentar con mayor claridad los resultados del estudio el capítulo se ha dividido en dos grandes partes. Desde la primera sección se ha introducido un análisis descriptivo de los datos obtenidos organizados por dimensión, soportado en la información numérica que se presenta tanto en el formato de tablas como figuras. Y en la segunda sección se muestran los resultados concretos de los datos obtenidos de la investigación, a través de distintos métodos estadísticos (análisis correlacional, MANOVA y análisis de regresión).

1. Análisis Estadísticos de Datos

Obtenidos

1.1. Análisis Descriptivo

Este apartado presenta el análisis descriptivo de todos componentes del cuestionario que se ha aplicado durante la fase de levantamiento de información, en orden de dimensión. Se trata de un paso crucial en el estudio, dado que ha permitido la síntesis y selección de los resultados mediante operaciones estadísticas, con el objetivo de proporcionar información directa y facilitar, a posteriori, la interpretación de los análisis estadísticos.

1.1.1. Dimensión Sociodemográfica

Es pertinente comenzar este análisis descriptivo con la dimensión sociodemográfica que refiere a la información personal de la muestra que ha participado de la investigación, la cual ha estado conformada por un total de 317 estudiantes del idioma español como carrera en diversas universidades chinas. Con el fin de facilitar la comprensión visual de la información recolectada, a continuación, se han sintetizado los datos personales de los cinco primeros ítems que integran esta dimensión, indicando las frecuencias y los porcentajes en que se presentó cada variables (ver la Tabla 31), antes de continuar con las explicaciones posteriores.

Tabla 31*Datos personales de la muestra*

Ítem	Opciones	n	%
1. Edad	17	4	1.3
	18	17	5.4
	19	45	14.2
	20	69	21.8
	21	59	18.6
	22	68	21.5
	23	34	10.7
	24	11	3.5
	25	10	3.2
2. Género	Hombre	69	21.8
	Mujer	248	78.2
3. Etnia	Han	307	96.8
	Etnias minoritarias	10	3.2
4. Origen de la familia	PSGS ¹⁰	83	26.2
	Capital de provincia	72	22.7
	Ciudad-prefectura	78	24.6
	Ciudad-condado	46	14.5
5. Localidad de la universidad	Pueblo	38	12.0
	PSGS	102	32.2
	Capital de provincia	148	46.7
	Ciudad-prefectura	61	19.2
	Ciudad-condado	6	1.9
	Pueblo	0	0

Nota: n = frecuencia, % = porcentajes.

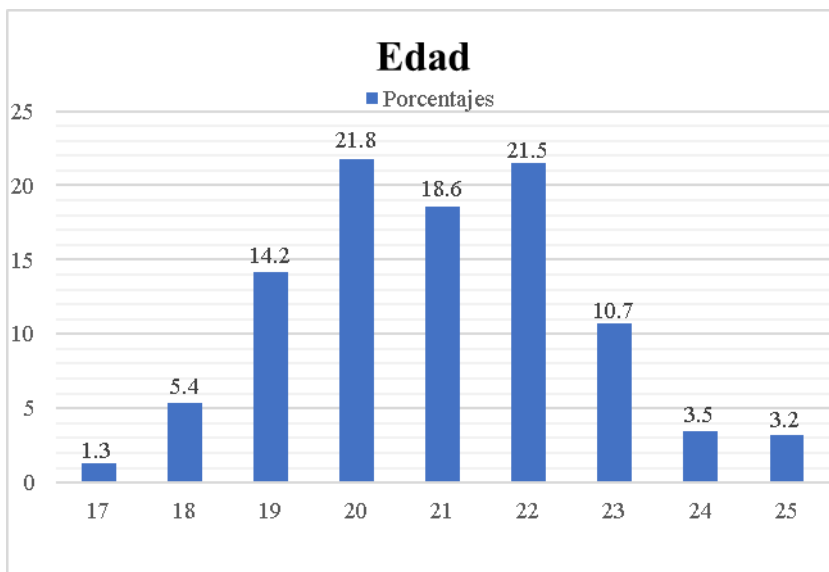
Tal como se muestra en la Figura 10, al sistematizar la información sociodemográfica de la muestra se ha podido observar

¹⁰ P = Pekín, S = Shanghái, G = Guang Zhou, S = Shen Zhen.

que al momento de recolectar los datos la mayoría de los encuestados en la investigación tenían una edad que oscilaba entre los 18 y 23 años (n = 292, 92.1 %), encontrándose, además, que la distribución de edades en este rango relativamente equilibrada (18: n = 17, 5.4 %; 19: n = 45, 14.2 %; 20: n = 69, 21.8 %; 21: n = 59, 18.6 %; 22: n = 68, 21.5 %; 23: n = 34, 10.7 %). Teniendo en cuenta estas características de los sujetos de investigación se ha podido establecer que el resultado se corresponde con las edades recomendadas en el sistema educativo chino. Los demás participantes del estudio reportaron tener la edad de 17 años (n = 4, 1.3 %) y, en un porcentaje similar, las edades de 24 y 25 años (n = 11, 3.5 %; n = 10, 3.2 %), pudiendo estos dos últimos casos deberse a retrasos en la graduación. No es de extrañar que se recojan tales datos entre la población estudiantil sinohablante del Grado en Filología Hispánica, debido a que la duración máxima para obtener la titulación en este grado es de 6 años en las universidades chinas.

Figura 10

Edad de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

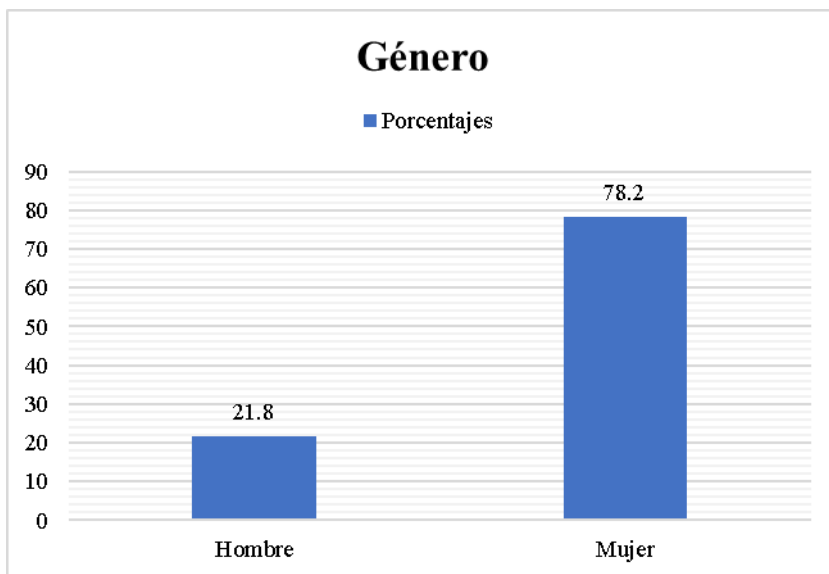
En la Figura 11 se han graficado los datos que ofrecen un perfil claro sobre la proporción de estudiantes que participaron del estudio con respecto a la variable género. Allí se ha podido observar que la mayoría de la muestra ha sido representada por el grupo de las mujeres participantes ($n = 248$, 78.2 %), en comparación con el grupo de hombres ($n = 69$, 21.8 %). Resultados que se encuentra han sido concordantes con la conformación tradicional de la matrícula del Departamento de Lenguas Extranjeras de las universidades chinas, donde el número de estudiantes femeninas suele ser mucho mayor al de estudiantes masculinos.

Este fenómeno también se ha podido observar en los resultados derivados de estudios precedentes donde la muestra ha estado conformada por alumnos universitarios de lenguas extranjeras. Es el caso del estudio realizado por Luo (2019) donde el 87 % de los encuestados fueron mujeres y solo el 13 % fue constituido por hombres, y el trabajo elaborado por Yang (2019) donde el

porcentaje de alumnas participantes superó al número de alumnos con un 78 % respecto a un 22 %.

Figura 11

Género de los participantes

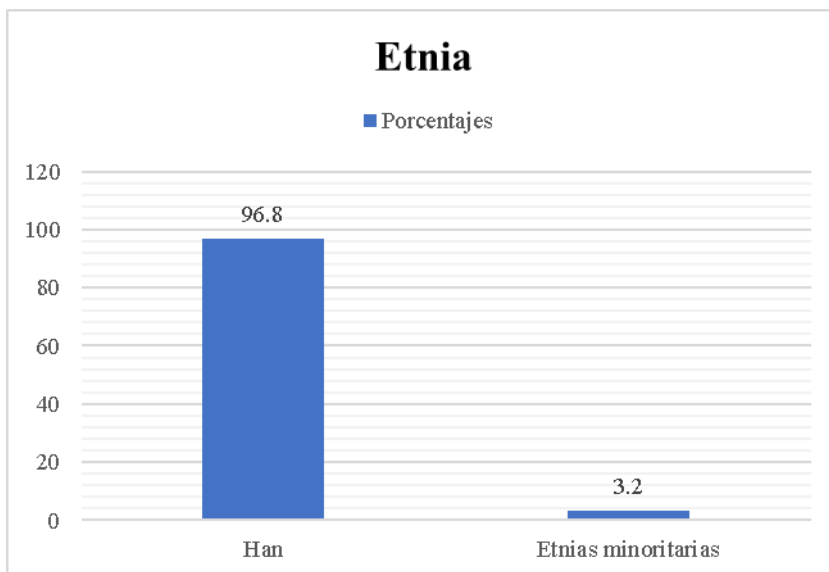


Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la variable etnia, en la Figura 12 se ha podido apreciar que, con un porcentaje de representatividad del 96.8 % de la muestra total, casi todos los alumnos pertenecen, como es lógico, a la etnia han (n = 307). De los encuestados solo 10 estudiantes son de etnias minoritarias (3.2 %) que han elegido la lengua española como carrera en las universidades chinas.

Figura 12

Etnia de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

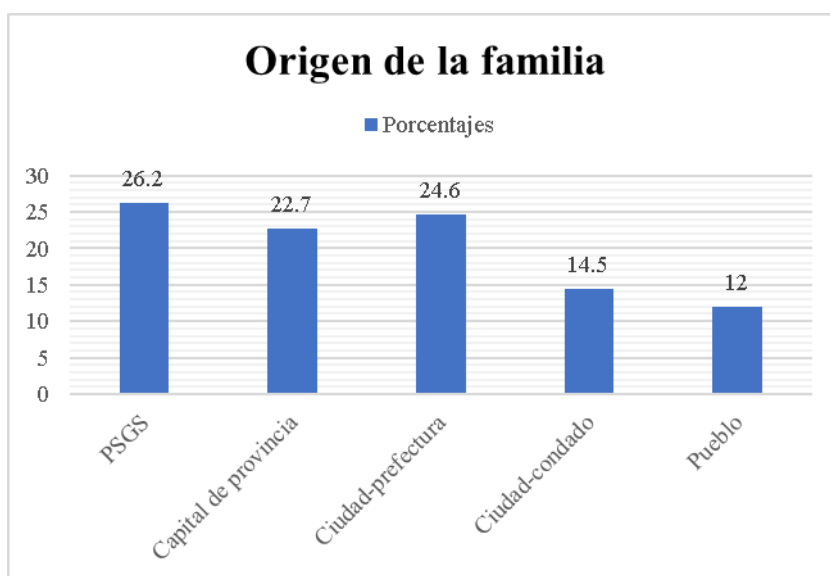
Un tercer aspecto de los sujetos de la muestra que ha sido considerado como variable demográfica de la población es estudio fue el origen de la familia y la localidad de la universidad. En la Figura 13 se ha presentado un panorama general sobre el lugar donde nacieron y crecieron los encuestados que ha reflejado que la cifra de estudiantes en general se encuentra relativamente equilibrada entre los cinco segmentos proporcionados, aunque el grupo más elegido fue el de PSGZ ($n = 83$, 26.2 %). No obstante, en cuanto a la ubicación de la universidad (ver la Figura 14), los datos obtenidos se han concentrado en el segmento del capital de provincia ($n = 148$, 46.7 %) y el de PSGS ($n = 102$, 32.2 %).

De ese modo, se ha deducido que gran parte de los estudiantes ha tenido o tiene oportunidad de establecer contacto con la gente hispanohablante o el mundo hispánico durante el curso de sus estudios universitarios. Lo anterior en razón a que en las ciudades

como PSGS o en las capitales de provincia existen más comercios y se propician mayores intercambios culturales con el extranjero, y también es probable que en estos lugares haya una mayor demanda de empleados que sepan español, aunque algunos alumnos podrían no haber tenido una conexión con el mundo extranjero.

Figura 13

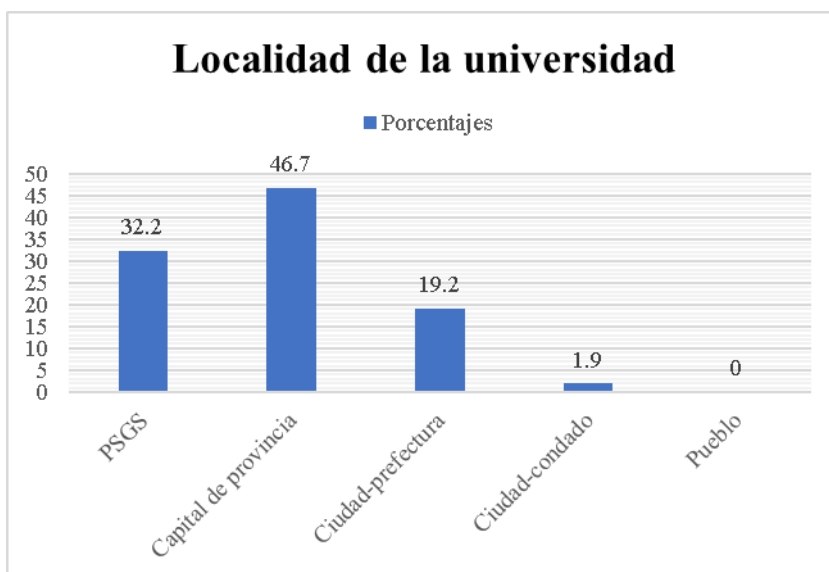
Origen de la familia de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Figura 14

Localidad de la universidad de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Con base en los resultados hasta aquí expuestos, en la Tabla 32 que se muestra a continuación, se presenta un resumen de diversos datos académicos y lingüísticos que permiten caracterizar a los sujetos de la investigación. Y subsiguientemente se presenta el análisis de cada una de las variables que han sido incluidas en la tabla.

Tabla 32

Datos académicos y lingüísticos de la muestra

Ítem	Opciones	n	%
6. Nivel de grado	Primer año	38	12.0
	Segundo año	119	37.5
	Tercer año	93	29.3
	Cuarto año	67	21.1
7. Tiempo en aprender español	Menos de un año	60	18.9
	De un año a dos años	153	48.3
	De dos años a cuatro	87	27.4

	años		
	Más de cuatro años	17	5.4
8. Seguir estudiando másteres en español	Sí	170	53.6
	No	93	29.3
	No sé, pero tengo la intención	54	17.0
9. Viaje al mundo hispánico	Sí, por trabajo	85	26.8
	Sí, por estudio	87	27.4
	Sí, por vacaciones	64	20.2
	Sí, por otros motivos	23	7.3
	No	58	18.3
10. Dominio de dialectos chinos	Sí, hablo un dialecto chino	195	61.5
	Sí, hablo dos o más de dos dialectos chinos	83	26.2
	No, solo hablo chino mandarín	39	12.3
11. Nivel de inglés	College English Test Band 4	118	37.2
	College English Test Band 6	134	42.3
	Test for English Majors Band 4	37	11.7
	Test for English Majors Band 8	0	0
	Ninguno	28	8.9

Fuente:

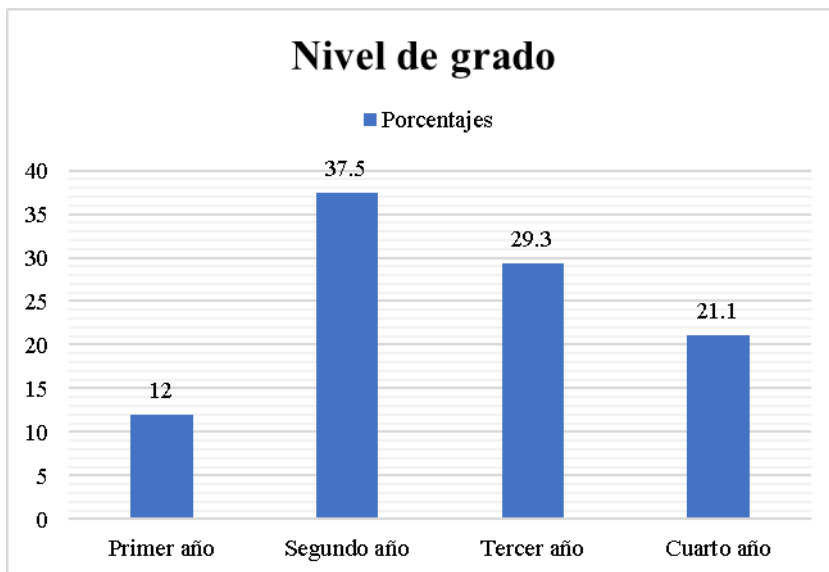
La primera variable académica considerada en el estudio fue el nivel de grado, de los estudiantes. Tal y como se ha graficado en la Figura 15, se ha evidenciado que el grupo más representativo es el de segundo año (n = 119, 37.5 %), seguido en orden de los grupos de tercer año (n = 93, 29.3 %), cuarto año (n = 67, 21.1 %) y primer año (n = 38, 12 %). Este resultado demuestra que todos los estudiantes que han participado en la investigación se encontraban

cursando una titulación del Grado en el momento en que fue recolectada la información.

En lo referente al tiempo de estudio del idioma español, la Figura 16 ha mostrado que el número mayoritario de los encuestados hace parte del grupo de un año a dos años ($n = 153$, 48.3 %), lo que justamente se corresponde con el resultado que reflejó la Figura 6 donde se ha observado que un 37.5 % de los alumnos cursaba el segundo año de sus estudios universitarios. Los demás informantes se agruparon en los grupos de dos años a cuatro años ($n = 87$, 27.4 %), de más de cuatro años ($n = 17$, 5.4 %) y de menos de un año ($n = 60$, 18.9 %).

Figura 15

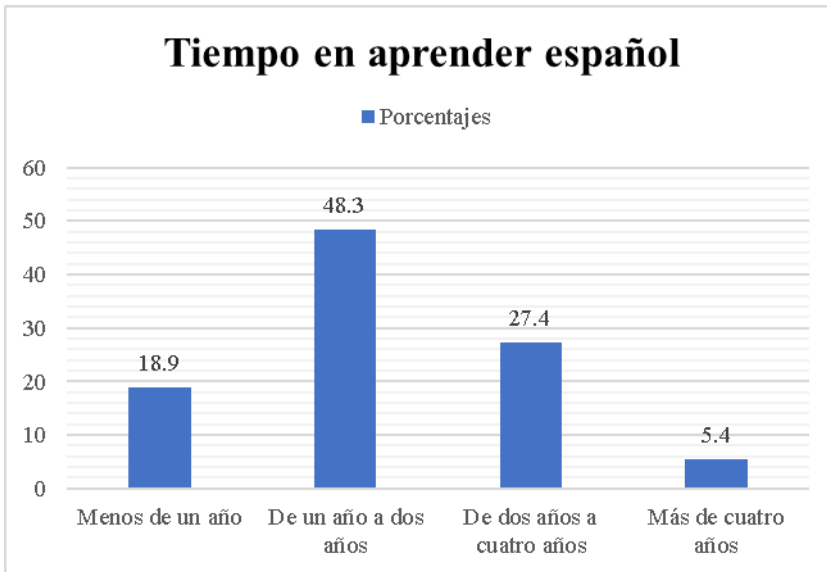
Nivel de grado de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Figura 16

Tiempo en que los participantes tardaron en aprender español



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la intención de los informantes de continuar con sus estudios de educación superior con un máster en español, en la información que se ha graficado en la Figura 17 se ha podido observar que solo un 20.3 % (n = 93) de la muestra ha respondido claramente y lo ha hecho de forma negativa, mientras que el 17 % de los estudiantes todavía no ha mostrado una actitud determinada sobre continuar o no sus estudios superiores en esta línea. Por otro lado, se ha evidenciado que más de la mitad de los encuestados ha manifestado su intención de continuar con sus estudios posteriores empleando la lengua española.

Figura 17

Intención de los participantes de seguir estudiando másteres en español



Fuente: Elaboración propia.

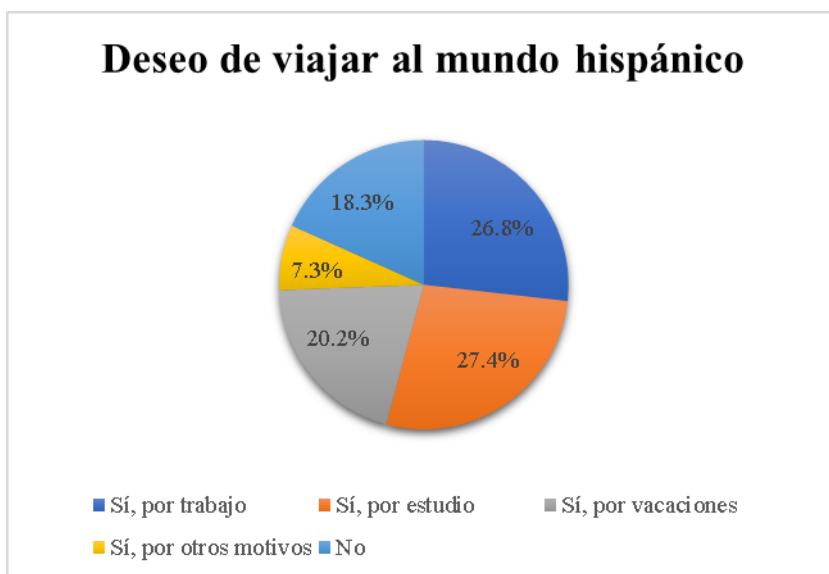
Los datos graficados en la Figura 18 han permitido delinear un perfil general acerca del deseo que tienen los sujetos de la investigación de viajar a países del mundo hispánico. Allí se puede ver que el número predominante de respuestas corresponde a aquellas respuestas de los participantes que fueron afirmativas (n = 258, 81.7 %), representando así una menor proporción las respuestas negativas (n = 58, 18.3 %).

Al indagar por los motivos por los cuales les gustaría viajar a algún país hispánico se ha podido apreciar que el porcentaje alcanzado por la opción de motivos de trabajo (n = 85, 26.8 %) es similar al reportado por la opción que hacía referencia a motivos académicos (n = 87, 27.4 %). En una menor proporción se ha observado que el 20.2 % (n = 64) desearía viajar a un país de habla hispana por motivos vacacionales, y que el 7.3 % (n = 23) manifestó

con su opción de respuesta marcada que viajaría por otros motivos distintos a los mencionados.

Figura 18

Deseo de los participantes de viajar al mundo hispánico

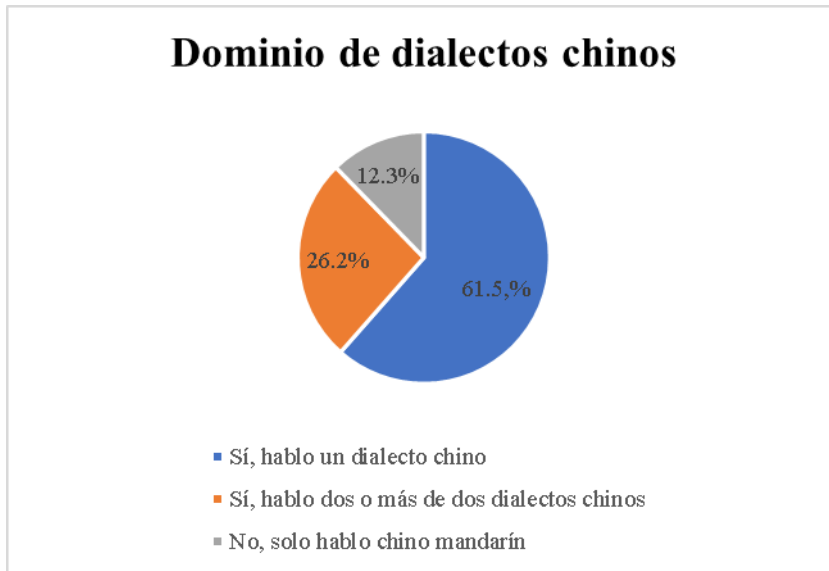


Fuente: Elaboración propia.

Con relación al dominio de dialectos chinos por parte de los encuestados en la información graficada en la Figura 19, se ha notado que los alumnos con el conocimiento de un dialecto chino alcanzan un 61.5 % (n = 195) de representatividad en la muestra total, y que casi un cuarto de la muestra (n = 83, 26.2 %) es capaz de hablar dos o más de dos dialectos chinos. De otra parte, se ha evidenciado que solo el 12.2 % de los alumnos son monolingües y que únicamente dominan el chino mandarín.

Figura 19

Dominio de dialectos chinos de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

A fin de facilitar la comprensión de la variable de conocimiento de los estudiantes del idioma de origen y de lenguas extranjeras, en la aplicación del cuestionario se ha indagado por su nivel de inglés. Y los datos obtenidos se han graficado en la Figura 11 donde se han transformado los exámenes de la lengua inglesa en las universidades chinas a los grados correspondientes.

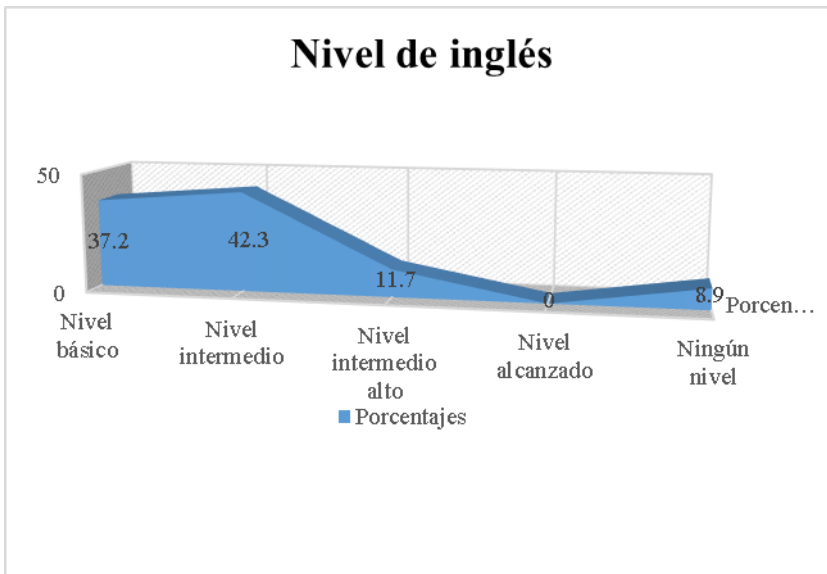
En términos generales, sobre este punto se ha de destacar que la mayoría de los sujetos de la investigación (n = 289, 91.2 %) poseen al menos un conocimiento básico de inglés. Sin embargo, no se puede afirmar que el resto de los alumnos (n = 28, 8.9 %) no tenga ningún conocimiento del idioma inglés, puesto que su estudio constituye una asignatura que necesariamente debe ser vista por todos los estudiantes mientras cursen alguno de los grados

educativos que hacen parte de los ciclos de educación obligatoria en China. Es esta la razón por la cual se ha inferido que este grupo de alumnos (n = 28) probablemente no ha superado aún ninguno de los exámenes oficiales de inglés de China, pero sí conocen esta lengua.

Lo anterior, en combinación con la información proporcionada y graficada en la Figura 20, en este análisis se ha podido inferir que el idioma español es para un número considerable de los informantes, en cierto sentido, una lengua tercera o cuarta, e incluso quinta.

Figura 20

Nivel de inglés de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

1.1.2. Dimensión Interna y Externa

Tras haber comentado los resultados que se obtuvieron a partir del levantamiento de información con respecto a las variables de la dimensión sociodemográfica de la muestra participante, la presentación de resultados que se desglosa a continuación se ha centrado en la descripción general de la dimensión interna y externa que es la parte más relevante de la investigación.

En la Tabla 33 se muestra la información detallada sobre los tipos y puntuaciones de motivación de los informantes, la cual evidencia que en general se ha encontrado que los tipos de motivación de valor constan de una puntuación alta ($M = >4.5$), mientras que la motivación de expectativa se sitúa en un grado relativamente bajo. Entre los cuatros tipos de motivación de valor es la motivación de utilidad ($M = 5.36$, $DT = 1.349$), que refiere a la consideración de los estudiantes de la lengua española como un aprendizaje útil para su vida presente como a futuro, la que encabeza la lista, seguida de la motivación de logro ($M = 5.03$, $DT = 1.451$), la motivación de intrínseco ($M = 4.98$, $DT = 1.397$) y la motivación de coste ($M = 4.72$, $DT = 1.651$). Estos resultados han demostrado que los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica presentan una alta motivación para aprender español, a pesar de que el grado variaría dependiendo el tipo de motivación.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de motivación

Tipos	Ítems	M.	Desv.	Curt.	As.	
		Esta.	Esta.	Esta.	Esta.	
Logro	1. Tengo muchas ganas de aprender mucho en español.	5.09	1.478	-.594	-.325	
	2. La lengua española es importante para mí personalmente.	4.94	1.437	-.274	-.370	
	3. Para mí, personalmente, es importante ser un bueno en español.	5.05	1.440	-.534	-.332	
		5.03	1.451	-	-	
Intrínseco	4. Me gusta resolver problemas de español.	4.90	1.448	-.392	-.326	
	5. Me gustaría tener más clases de español.	4.98	1.420	.044	-.533	
	6. Cuando estoy trabajando en un problema de español, a veces no me doy cuenta de que el tiempo pasa.	4.98	1.395	-.735	-.115	
	7. Siempre tengo ganas de tomar clases de español.	5.00	1.345	-.446	-.180	
	8. Si puedo aprender algo nuevo en español estoy dispuesto a utilizar mi tiempo libre para hacerlo.	5.05	1.377	-.468	-.340	
		4.98	1.397	-	-	
	Utilidad	9. Necesitaré buenos conocimientos de español para mi	5.22	1.404	-.419	-.419

	vida posterior (formación, estudios, trabajo).				
	10. Las buenas notas en español pueden ser de gran valor para mí actualmente.	5.45	1.322	.047	- .615
	11. Las buenas notas en español pueden ser de gran valor para mí posteriormente.	5.41	1.322	-.022	-.574
		5.36	1.349	-	-
Coste	12. El tiempo que me dedico a aprender español me impide hacer otras cosas que me gustaría hacer.	4.55	1.588	-.638	-.202
	13. Tendría que sacrificar mucho tiempo libre para ser bueno en español.	4.65	1.594	-.725	-.173
	14. Tendría que invertir mucho tiempo para sacar buenas notas en español.	4.95	1.428	-.442	-.290
		4.72	1.537	-	-
Expectativa	15. Me cuesta entender todo lo que está relacionado con el español.	3.79	1.724	-.876	.181
	16. Soy bueno en español.	4.57	1.440	-.400	-.178
	17. No se me da bien el español.	3.02	1.724	-.598	.566

18. La lengua española no es realmente mi especialidad.	3.25	1.715	-.751	.389
	3.66	1.651	-	-

Nota: M = Media, Desv = Desviación típica, Curt = Curtosis, As = Asimetría.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la descripción de los tipos y puntuaciones de ansiedad idiomática en la Tabla 34, se ha apreciado que las medias de cada tipo son la 3.24 (ansiedad comunicativa), la 3.38 (ansiedad ante los exámenes), y la 3.64 (miedo a evaluación negativa). Cabe destacar que la nota más alta que han reflejado todos los ítems es la del número 28 “me siento nervioso cuando estoy cerca de usuarios con un nivel avanzado de español”, resultado que ha permitido inferir que la causa principal de la ansiedad idiomática de los estudiantes chinos de español probablemente radique en el miedo a competir con sus compañeros en el mismo campo.

Por otra parte, es importante anotar que, debido a que la media total y las medias de cada tipo son casi igualmente medio-bajas, en el estudio se ha decidido adoptar la media total para facilitar los análisis posteriores y evitar la distinción entre las medias de cada tipo.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de ansiedad idiomática

Tipos	Ítems	M.	Desv	As.	Curt
		Esta	Esta.	Esta	Esta.
Ansiedad comunicativa	19. Tengo miedo de hablar en mi clase de español.	3.22	1.672	.365	-.731
	20. Me siento ansioso cuando escucho a un desconocido en mi clase de español.	3.33	1.648	.368	-.656
	22. Tengo miedo de leer en voz alta en mi clase de español.	3.19	1.652	.353	-.767
	26. Tiemblo cuando sé que me van a llamar en mi clase/conversación de español.	3.22	1.673	.304	-.789
	29. Temo pronunciar mal las palabras en mi clase de español.	3.62	1.702	.197	-.818
	30. Temo miedo de hablar chino en mi clase de español.	2.85	1.638	.622	-.469
			3.24	1.664	-
Ansiedad ante los exámenes	23. Tengo miedo de escribir en el examen de español.	3.36	1.742	.293	-.795
	24. Me molesta el método de examen en mi clase de español.	3.10	1.643	.531	-.419
	27. Me siento	3.67	1.781	.042	-

	nervioso en el examen de español.				1.015
		3.38	1.722	-	-
Miedo a evaluación negativa	21. Me siento ansioso cuando mis compañeros de clase lo hacen mejor que yo en mi clase de español.	3.66	1.713	.135	-.910
	25. Me pongo ansioso cuando siento que no puedo hablar bien frente a otros estudiantes de otros idiomas.	3.53	1.749	.223	-.900
	28. Me siento nervioso cuando estoy cerca de usuarios que tienen un nivel avanzado de español.	3.73	1.742	.100	-.874
		3.64	1.734	-	-
Total		3.37	1.696	-	-

Nota: Nota: M = Media, Desv = Desviación típica, Curt = Curtosis, As = Asimetría.

Fuente: Elaboración propia.

Es posible ver que la Tabla 35 muestra un panorama general de las actitudes de los informantes frente a diferentes aspectos. A partir de los datos numéricos obtenidos que se han recogido en la tabla se ha llegado a afirmar que en general los encuestados tienen una postura muy favorable y una alta valoración tanto con respecto a la

lengua española (M = 4.97) como a la población de hispanohablantes (M = 4.81) y el mundo hispánico (M = 4.97). En este caso, al igual que se ha evidenciado con relación a la ansiedad idiomática, 146a nota media (M = 4.92) de todos los ítems y las medias de cada tipo son casi iguales, por lo que solo se decidió utilizar la media total en los siguientes contenidos.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de actitudes

Tipos	Ítems	M.	Desv	As.	Curt
		Esta	Esta.	Esta	Esta.
Lengua española	31. Tengo una actitud positiva frente a la lengua española.	4.87	1.50 2	- .432	-.202
	32. En la actualidad estudiar español en China está bien visto.	4.95	1.43 2	- .372	-.307
	33. Estudiar español como LE es una experiencia agradable.	5.08	1.47 8	- .379	-.529
		4.97	1.47 1	- -	-
Población de hispanohablantes	34. Tengo una actitud favorable hacia los hispanohablantes.	5.13	1.34 9	- .480	-.137
	35. Los	4.68	1.38	-	-.360

	hispanohablante s son seguros y confiables.	5	.168		
	36. Los hispanohablante s son considerados del agrado de otros.	4.62	1.43	-	-.330
		8	.114		
		4.81	1.39	-	-
		1			
Mundo hispánico	37. Los hispanohablante s son muy amistosos y hospitalarios.	4.83	1.29	-	-.121
		9	.153		
	38. Tengo una actitud favorable hacia el mundo hispánico.	5.21	1.31	-	-.152
		6	.485		
	39. El mundo hispánico juega un papel importante en el mundo.	5.19	1.37	-	-.261
		6	.476		
	40. El mundo hispánico es seguro y confiable.	4.63	1.45	-	-.496
		6	.045		
		4.97	1.36	-	-
		2			
Total		4.92	1.40	-	-
		3			

Nota: Nota: M = Media, Desv = Desviación típica, Curt = Curtosis,
As = Asimetría.

Fuente: Elaboración propia.

Con la información aportada por los participantes se ha elaborado la Tabla 36, donde se presenta una visión sobre la distancia social de los participantes. A partir de estos datos se ha observado que la puntuación media de todos los ítems es medio-alta ($M = 4.64, >4$), a pesar de que el ítem número 47 “excluiría de mi país a los hispanohablantes” reflejó una media muy baja ($M = 2.69, <4$), pues, es importante indicar que se trata de una pregunta inversa. También se encuentra conveniente para este análisis resaltar que uno de los ítems en los que se han reportado respuestas positivas se halla el ítem 41 “me gustaría casarme con un hispanohablante”, el cual tiene la menor nota media ($M = 4.26$).

Por todo lo expuesto aquí se concluye que estos resultados han demostrado que los estudiantes de español en las universidades chinas desean establecer un contacto con la población de hispanohablantes en distintos contextos y dimensiones como en el matrimonio, la amistad y el trabajo, lo que refleja que existe una menor distancia social entre los dos grupos.

Tabla 36

Estadísticos descriptivos de distancia social

Variable	Ítems	M. Esta.	Desv. Esta.	As. Esta.	Curt. Esta.
Distancia social	41. Me gustaría casarme con un hispanohablante.	4.26	1.657	-.256	-.622
	42. Tendría como amigos regulares a hispanohablantes.	5.22	1.340	-.479	-.225
	43. Trabajaría en una oficina junto a	5.20	1.341	-.399	-.288

hispanohablantes.				
44. Viviría en el mismo vecindario con hispanohablantes.	5.08	1.375	-.349	-.453
45. Hablaría simplemente como conocido con hispanohablantes.	5.15	1.373	-.451	-.162
46. Me identifico afectivamente con los hispanohablantes.	4.89	1.456	-.455	-.117
47. Excluiría de mi país a los hispanohablantes.	2.69	1.967	.766	-.803
	4.64	1.501	-	-

Nota: Nota: M = Media, Desv = Desviación típica, Curt = Curtosis, As = Asimetría.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al último factor, la identidad social, la información numérica contenida en la Tabla 37 muestra los tipos y puntuaciones del cambio de identidad social. Aquí se ha apreciado que el tipo de confianza propia tiene la mayor puntuación media (M = 4.62), seguido del tipo de confianza adictivo (M = 4.58), el cambio productivo (M = 4.45), el cambio sustractivo (M = 4.16), el ítem sin cambio (M = 3.74) y el ítem de cambio de identidad dividida (M = 3.44).

Tabla 37

Estadísticos descriptivos de los tipos y puntuaciones de identidad social

Tipos	Ítems	M.	Desv.	As.	Curt.
		Esta.	Esta.	Esta.	Esta.
Confianza propia	48. Cuando mi español es mejor que el de otros estudiantes me siento muy bien.	4.73	1.452	-.324	-.229
	49. El aprendizaje de español influye mucho en mi autoestima personal.	4.77	1.417	-.272	-.370
	55. Cuando me encuentro con dificultades en el aprendizaje del español me hace sentir frustrado.	3.99	1.704	-.036	-.771
	56. Cuando supero una dificultad en el aprendizaje del español se fortalece mi autoestima.	4.99	1.493	-.513	-.273
		4.62	1.517	-	-
Cambio sustractivo	50. Cuando mi nivel de español mejora, empeora mi nivel de chino.	4.58	1.496	-.159	-.486
	58. Después de aprender español soy consciente de mi acercamiento a la cultura occidental.	4.57	1.469	-.243	-.490
	59. Después de aprender español soy consciente de que no estoy totalmente de acuerdo con las	3.24	1.774	.340	-.915

	costumbres tradicionales chinas.				
	65. Después de aprender español me planteo sustituir algunos términos chinos.	4.24	1.625	-.099	-.529
		4.16	1.591	-	-
Cambio adictivo	54. Puedo hablar español y chino en diferentes situaciones contextuales sin ningún problema.	4.37	1.557	-.155	-.647
	60. Soy más confiable cuando me comunico en español, sin embargo, soy muy humilde cuando me comunico en chino.	3.95	1.725	.018	-.743
	63. Cuando veo películas españolas prefiero escucharlas en el español original, igual que cuando veo películas chinas me gustaría escucharlas en chino.	4.94	1.612	-.405	-.505
	68. Aparte de mi nombre chino tengo un nombre español, uso ambos.	5.04	1.545	-.478	-.497
		4.58	1.610	-	-
Cambio productiv	51. Cuando mi nivel de español	2.98	1.724	.472	-.766

o	mejora, el nivel de mi chino también mejora.				
	66. Después de aprender español me llama más atención el cambio del mundo exterior.	5.00	1.337	-.338	-.004
	67. Después de aprender español me convierto en una persona más alegre, abierta y comunicable, y me relaciono mejor con la gente.	4.93	1.488	-.473	-.265
	70. Según el aumento de conocimiento sobre la literatura y el arte español, tengo más interés por la literatura y el arte chino.	4.91	1.424	-.229	-.526
		4.45	1.493	-	-
Sin cambio	52. El aprendizaje del español no está suponiendo ningún cambio en mi lengua materna.	3.91	1.771	-.032	-.774
	57. No noto ningún cambio después de aprender español.	3.16	1.625	.394	-.685
	62. Creo que el idioma solo es un instrumento, no me convierto en otra persona después de aprender otro idioma.	4.57	1.768	-.267	-.948

	71. El tema sobre el cambio después de aprender español es muy aburrido, no me interesa nada.	3.32	1.629	.174	-.840
		3.74	1.703	-	-
Cambio de identidad dividida	53. La mezcla de idiomas me hace sentir muy incómodo.	2.98	1.620	.481	-.561
	61. El cambio entre los dos idiomas me hace sentir incómodo.	3.04	1.695	-.565	-.555
	64. Cuando me despidió de mis amigos extranjeros dudo sobre la forma de despedida.	3.99	1.664	-.068	-.764
	69. Después de aprender español a veces me encuentro en conflicto por diferencias en los valores sociales.	3.74	1.620	-.014	-.816
		3.44	1.650	-	-

Nota: M = Media, Desv = Desviación típica, Curt = Curtosis, As = Asimetría.

Fuente: Elaboración propia.

1.2.3. Dimensión Académica

Ya en lo referente a la dimensión académica se hizo necesario evaluar la media de la calificación de la asignatura de *Español Básico/Superior* entre los encuestados. En la Tabla 38 se muestra

una distribución centrada con una mayor cantidad de datos que oscilan entre los puntajes 65 y 85 (n = 235, 74.1 %) y una menor cantidad en los rangos restantes (n = 82, 25.9 %). Con respecto a este punto cabe agregar que, además, la media total ha sido de 75.6, lo que supone una buena nota en general, especialmente si se considera que la puntuación mínima para ser aprobado es 60.

Tabla 38

Nota de la asignatura Español Básico/Superior de los participantes

Ítem	Opciones	n	%	M.	Desv.
1. Nota media	90-100	21	6.6	-	-
	85-90	25	7.9	-	-
	80-85	72	22.7	-	-
	75-80	62	19.6	-	-
	70-75	69	21.8	-	-
	65-70	32	21.5	-	-
	60-65	18	10.1	-	-
	50-60	10	3.2	-	-
	0-50	8	2.5	-	-
		317	100	75.6	12.023

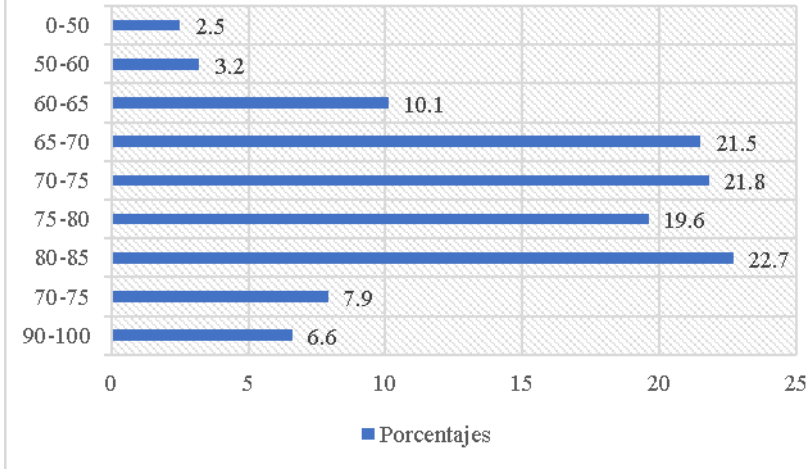
Nota: n = Frecuencia, % = Porcentaje, M = Media, Desv =
Desviación típica.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 21

Clasificación media de los participantes

Clasificación media



Fuente: Elaboración propia.

1.2. Análisis Correlacional, MANOVA y

Análisis de Regresión

1.2.1. Análisis Correlacional

Hasta aquí se han presentado los estadísticos descriptivos correspondientes a los factores personales, internos y externos de los sujetos de la investigación. A continuación, las líneas subsiguientes ofrecen los resultados que se han derivado del análisis correlacional hecho a través del software SPSS.

Es importante mencionar, previo a la presentación de dichos resultados, que en esta investigación se ha empleado el coeficiente de correlación de Pearson con el objetivo de estudiar el grado de relación que existe entre dos o más variables aleatorias cuantitativas. Así, esta prueba ha permitido obtener información sobre la intensidad y la dirección en la que se relacionan los factores aquí analizados. Una vez se ha finalizado el análisis se obtiene el coeficiente de relación en un rango de valores que van desde -1 hasta +1 y que indican, respectivamente, la existencia de una correlación negativa o positiva entre las variables estudiadas (Herrera et al., 2011), siendo el valor absoluto de la cifra lo que determina el grado de la relación (Hernández et al., 2018, p. 594). Además, existe un valor p para inferir si la correlación es significativa o no estadísticamente.

A este respecto también resulta importante acotar que las correlaciones entre las variables, tanto positivas como negativas, son interactuantes, lo cual supone que no es posible determinar cuál

de los dos factores de la relación es el factor dependiente y cuál es el factor independiente.

La presentación de los resultados de estos análisis requiere comenzar apuntando a las correlaciones que se dan entre las variables internas y el desempeño académico de los estudiantes, las cuales se pueden ver en la Tabla 39. Lo observado ha permitido inferir que la nota en español se correlaciona de manera positiva moderada y significativa con el valor de logro ($r = 0.44$, $p < 0.01$), el valor de intrínseco ($r = 0.43$, $p < 0.01$), el valor de utilidad ($r = 0.37$, $p < 0.01$) y las actitudes ($r = 0.37$, $p < 0.01$); de manera positiva débil y significativa se relaciona con el valor de coste ($r = 0.22$, $p < 0.01$); y de manera negativa débil y significativa se relaciona con la ansiedad idiomática ($r = -0.15$, $p < 0.01$). De otra parte, no se ha encontrado una relación entre el rendimiento en español con la expectativa.

Con respecto a las relaciones que se dan entre los tipos de motivación, la ansiedad idiomática y las actitudes, en el estudio se ha apreciado que los tipos de valor se relacionan de manera positiva media-alta y significativa entre sí y las actitudes, y de manera negativa pequeña se relacionan con la ansiedad idiomática exceptuando el valor de coste, mientras que la expectativa solo ha mostrado una correlación positiva media y significativa ($r = 0.33$, $p < 0.01$) con la ansiedad idiomática. Por otra parte, se ha hallado una relación negativa débil y relativamente significativa ($r = 0.11$, $p < 0.05$) entre la ansiedad idiomática y las actitudes.

En resumen, los resultados obtenidos en este punto del análisis han sugerido la existencia de una relación interdependiente entre las

variables de valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad, la ansiedad idiomática y las actitudes.

Tabla 39

Media, desviación típica y correlaciones entre las variables internas y el desempeño académico

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Nota en español	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Logro	0.44**	1	-	-	-	-	-	-
3. Intrínseco	0.43**	0.71**	1	-	-	-	-	-
4. Utilidad	0.38**	0.65**	0.72**	1	-	-	-	-
5. Coste	0.22**	0.37**	0.41**	0.48**	1	-	-	-
6. Expectativa	-0.01	-0.1	0.00	0.00	0.33**	1	-	-
7. Ansiedad	-	-0.14*	-	-0.01	0.20**	0.60**	1	-
8. Actitudes	0.15**	0.55**	0.21**	0.58**	0.38**	0.05	-	1
Media	75.6	5.03	4.98	5.36	4.72	3.66	3.37	3.44
Desviación típica	12.02	1.45	1.40	1.35	1.54	1.65	1.70	1.65

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *.

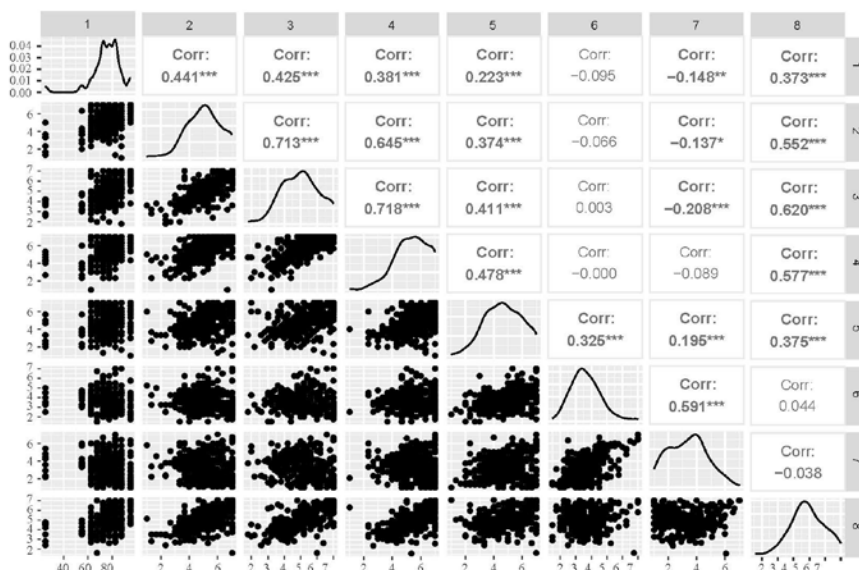
La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar el software RStudio a la información numérica recopilada, se ha generado la Figura 22 con la finalidad de ofrecer una visualización de los resultados que se han descrito.

Figura 22

Datos visuales de las correlaciones entre las variables internas y el desempeño académico



Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las correlaciones que se dan entre las variables externas y el desempeño académico en la Tabla 40 se ha evidenciado que la nota en español se correlaciona positivamente de manera moderada y significativa con el cambio adictivo ($r = 0.36$, $p < 0.01$), la distancia social ($r = 0.33$, $p < 0.01$), la confianza propia ($r = 0.30$, $p < 0.01$), el cambio sustractivo ($r = 0.27$, $p < 0.01$) y el cambio productivo ($r = 0.24$, $p < 0.01$); pero no tiene una relación ninguna con el tipo sin cambio y el cambio de identidad dividida.

Con respecto a las relaciones que se dan entre las variables externas, la distancia social dispone de una correlación positiva significativa con todos los tipos de cambio de identidad. Y, así también, la confianza propia, el cambio sustractivo, el cambio

adictivo y el cambio de identidad dividida se relacionan de forma positiva y significativa entre sí. Por otra parte, el cambio productivo se relaciona positiva y significativamente con el cambio adictivo ($r = 0.33$, $p < 0.01$), mientras que se presenta una correlación negativa pequeña ($r = -0.21$, $p < 0.01$) entre el tipo sin cambio y la confianza propia, y correlaciones positivas entre el tipo sin cambio, el cambio adictivo y el cambio productivo. Cabe anotar que no se ha encontrado ninguna relación entre el cambio de identidad dividida y el tipo de sin cambio.

Basado en los resultados que se han presentado hasta aquí se ha llegado a la conclusión de que la distancia social, la confianza propia, el cambio sustractivo y el cambio adictivo son las variables que se relacionan entre sí.

Tabla 40

Media, desviación típica y correlaciones entre las variables externas y el desempeño académico

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Nota en español	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Distancia social	0.33**	1	-	-	-	-	-	-
3. Confianza propia	0.30**	0.52**	1	-	-	-	-	-
4. Cambio sustractivo	0.27**	0.58**	0.72**	1	-	-	-	-
5. Cambio adictivo	0.36**	0.52**	0.41**	0.48**	1	-	-	-
6. Cambio productivo	0.24**	0.54**	0.00	0.00	0.33**	1	-	-
7. Sin cambio	-0.03	0.18**	-0.21**	-0.01	0.20**	0.60**	1	-
8. Cambio de identidad dividida	0.02	0.18**	0.62**	0.58**	0.38**	0.05	0.04	1
Media	75.6	4.64	4.62	4.16	4.58	4.45	3.74	3.44
Desviación	12.02	1.50	1.52	1.59	1.61	1.49	1.70	1.65

Típica

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

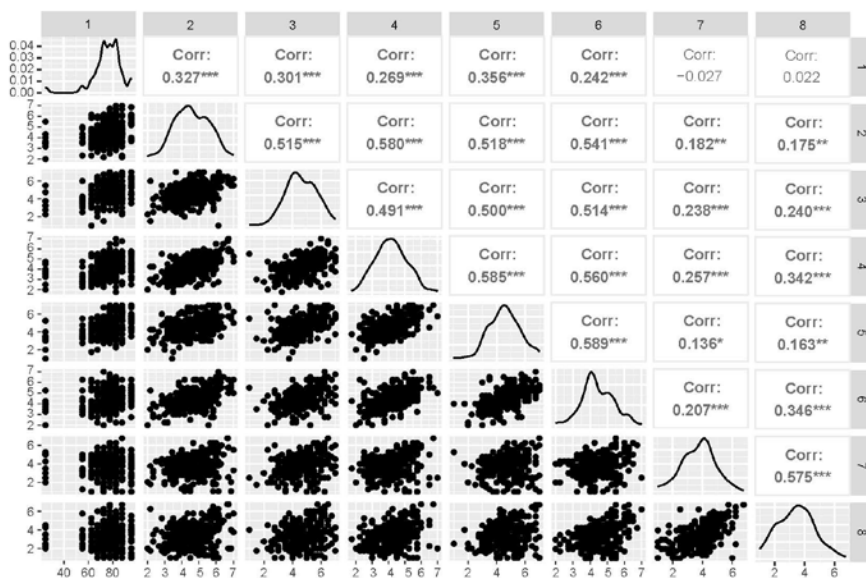
La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que se muestra en el contenido de la Figura 22, la información numérica que se ha registrado en la Figura 23 presenta un panorama visual de los datos que se obtuvieron en el estudio con respecto a las correlaciones existentes entre las variables internas y el desempeño académico.

Figura 23

Datos visuales de correlaciones entre las variables externas y el desempeño académico



Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia.

1.2.2. MANOVA y Análisis de Regresión

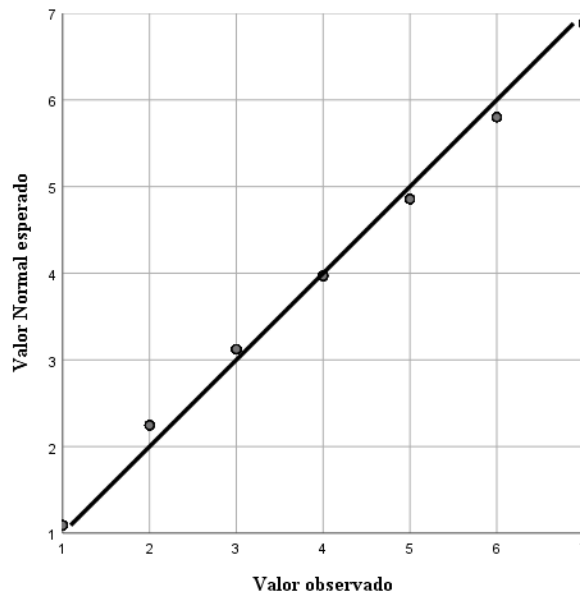
En esta sección se presenta el análisis de los datos obtenidos a través del análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y el análisis de regresión lineal múltiple. Antes de proceder con el desglose de estos resultados, se hace necesario apuntar que en el estudio se tuvo que verificar si los datos recogidos cumplían con la prueba de normalidad (Cohen, 1988). Dado que el cuestionario utilizado en la investigación, exceptuando la dimensión sociodemográfica, se basó en una escala Likert de 7 puntos, se han empleado dos metodologías combinadas para examinar la normalidad de la información, estas han sido: i) el método analítico de asimetría y curtosis y ii) el método gráfico de cuantiles teóricos (gráficos Q-Q).

A efectos de una mayor comprensión de estos resultados cabe aclarar que, en el ámbito de la estadística, si el valor absoluto de la curtosis es inferior a 8 y el valor absoluto de la asimetría es inferior a 2 se puede considerar que los datos no son absolutamente distribuidos normales, pero pueden aceptarse como una distribución relativamente normal (e.g., Van de Vijve y Poortinga, 2010). Asimismo, en algunos casos se puede aceptar una distribución como relativamente normal si el valor absoluto de la curtosis es inferior a 10 y el valor absoluto de la asimetría es inferior a 4. De acuerdo con la última estandarización, se ha observado que de un total de 71 ítems, 49 de ellos (69 %) han presentado una distribución que se puede considerar relativamente normal.

En cuanto al método de los cuantiles teóricos, en este estudio se han generado los gráficos Q-Q para cada ítem del cuestionario mediante el software estadístico SPSS. Se trata de un tipo de gráfico que permite la comparación de dos distribuciones de probabilidad mediante el trazado de sus cuantiles, uno contra el otro. En este gráfico se utiliza el cuantil de la distribución normal estándar como coordenada horizontal y el valor de la muestra como coordenada vertical. Para determinar si los datos de la muestra se distribuyen aproximadamente con normalidad mediante un gráfico Q-Q hay que observar si los puntos del gráfico se aproximan a una línea recta. A continuación, se presentan dos ejemplos de estos gráficos.

Figura 24

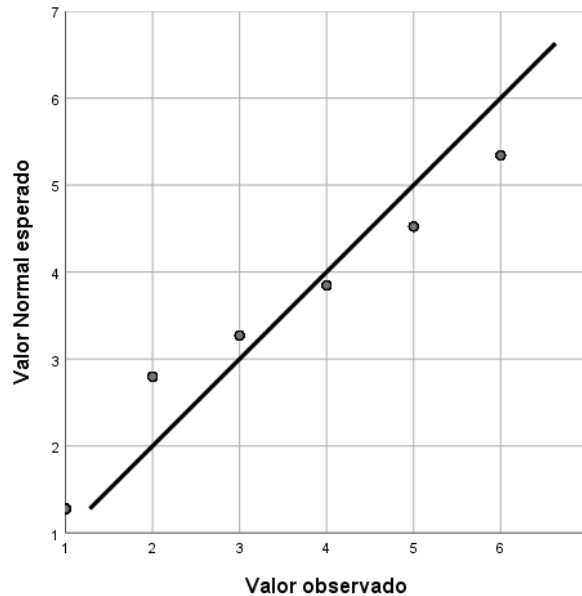
Gráfico Q-Q Normal del ítem 28



Fuente: Elaboración propia

Figura 25

Gráfico Q-Q Normal del ítem 47



Fuente: Elaboración propia

La Figura 24 permite observar que casi todos los puntos se sitúan en la línea recta, lo que confirma que la distribución de los datos del ítem 28 es normal. Con respecto a la Figura 25, se ha observado que, aunque los puntos parecen alejarse de la línea recta, no lo hacen excesivamente; por lo tanto, se puede considerar que los datos del ítem 47 también se distribuyen de manera normal. De todos los gráficos Q-Q elaborados, la mayoría de ellos pertenecen a los dos casos mencionados, lo que quiere decir que los datos que se han recogido del cuestionario aplicado en el marco de esta investigación se han distribuido de manera normal según el método gráfico de cuantiles teóricos (gráficos Q-Q).

Al combinar los resultados de los dos métodos utilizados se puede considerar que los datos obtenidos en la investigación se verifican básicamente en la prueba de normalidad, aunque no son una distribución normal absoluta. En realidad, estos datos y gráficos, en sentido estricto, no permiten confirmar que se distribuyen normalmente, pero, dado que el cuestionario aplicado en la investigación se basa en una escala Likert de 7 puntos que mide el grado de acuerdo o las actitudes, es lógico que los datos se acerquen a un rango positivo o negativo. Por consiguiente, ha sido imposible obtener una distribución absoluta normal de los datos derivados de este tipo de cuestionario, no obstante, teniendo en cuenta las condiciones que se han mencionado en estas líneas, ha sido posible confirmar que los datos de la investigación se distribuyen relativamente de manera normal.

Después de haber verificado la normalidad de los datos de la investigación, es imprescindible cumplir con otra condición antes de realizar el análisis MANOVA y el análisis de modelos de regresión lineal múltiple, la cual consiste en que las variables dependientes debían estar correlacionadas entre sí. A través de los resultados derivados del análisis correlacional ha sido posible afirmar que los factores internos correspondientes a dicha norma se hallan en los componentes del valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad, la ansiedad idiomática y las actitudes; mientras que los factores externos están conformados por la distancia social, la confianza propia, el cambio sustractivo y el cambio adictivo.

Basados en estos resultados se han seleccionado el género, el origen de la familia, el tiempo en aprender español y el nivel de

inglés como factores personales para realizar dos análisis de MANOVA a través del software SPSS. El primer análisis se ha llevado a cabo entre los factores personales y los factores internos, mientras que el segundo se ha realizado entre los factores personales y los factores externos.

En la Tabla 41 se han recogido los resultados del primer análisis. Allí se puede observar la presencia de dos efectos significativos en los factores origen de la familia (Lambda de Wilks, $p < 0.01$) y tiempo en aprender español (Lambda de Wilks, $p < 0.05$), lo que indica que estas dos variables personales tienen un impacto evidente en los factores internos en los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica. Además, es posible afirmar que el género y el nivel de inglés no se relacionan con las variables internas.

Tabla 41

Pruebas multivariantes entre los factores personales y los factores internos

Efecto		Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Intersección	Traza de Pillai	0.928	571.698b	5.000	223.000	0.000
	Lambda de Wilks	0.072	571.698b	5.000	223.000	0.000
	Traza de Hotelling	12.818	571.698b	5.000	223.000	0.000
	Raíz mayor de Roy	12.818	571.698b	5.000	223.000	0.000
Género	Traza de Pillai	0.013	.601b	5.000	223.000	0.699
	Lambda de Wilks	0.987	.601b	5.000	223.000	0.699
	Traza de Hotelling	0.013	.601b	5.000	223.000	0.699
	Raíz mayor de Roy	0.013	.601b	5.000	223.000	0.699
Origen de la familia	Traza de Pillai	0.170	2.001	20.000	904.000	0.006
	Lambda de	0.839	2.016	20.000	740.557	0.005

	Wilks					
	Traza de Hotelling	0.183	2.022	20.000	886.000	0.005
	Raíz mayor de Roy	0.110	4.967c	5.000	226.000	0.000
Tiempo en aprender español	Traza de Pillai	0.128	2.000	15.000	675.000	0.013
	Lambda de Wilks	0.876	2.012	15.000	616.006	0.013
	Traza de Hotelling	0.137	2.020	15.000	665.000	0.012
	Raíz mayor de Roy	0.093	4.202c	5.000	225.000	0.001
Nivel de inglés	Traza de Pillai	0.056	0.857	15.000	675.000	0.614
	Lambda de Wilks	0.945	0.858	15.000	616.006	0.613
	Traza de Hotelling	0.058	0.859	15.000	665.000	0.611
	Raíz mayor de Roy	0.045	2.041c	5.000	225.000	0.074

Fuente: Elaboración propia

Luego de haber completado la etapa anterior del análisis, se ha recogido en la Tabla 42 información que muestra cómo los dos factores personales influyen de manera concreta en los factores internos. De acuerdo con esta información, tal y como se esperaba, se ha apreciado que el origen de la familia afecta significativamente la motivación de logro ($p < 0.05 + 0.01$), la motivación de utilidad ($p < 0.05$) y la ansiedad idiomática ($p < 0.01$); mientras que el tiempo en aprender español tiene un impacto significativo en la motivación de utilidad ($p < 0.05$), la motivación de intrínseco ($p < 0.05$) y la ansiedad idiomática ($p < 0.05$).

Tabla 42

Prueba del efecto inter-sujetos entre los factores personales y los factores internos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de	gl	Media cuadrática	F	Sig.
--------	----------------------	---------------------	----	------------------	---	------

		cuadrados	a			
Modelo corregido	Logro	176.517a	89	1.983	1.588	0.003
	Utilidad	153.369b	89	1.723	1.554	0.005
	Intrínseco	130.339c	89	1.464	1.124	0.244
	Ansiedad idiomática	216.207e	89	2.429	1.518	0.007
	Actitudes	102.485f	89	1.152	1.123	0.247
Intersección	Logro	1800.205	1	1800.205	1440.939	0.000
	Utilidad	1808.286	1	1808.286	1630.627	0.000
	Intrínseco	2104.271	1	2104.271	1615.680	0.000
	Ansiedad idiomática	628.465	1	628.465	392.592	0.000
	Actitudes	1678.343	1	1678.343	1636.532	0.000
Género	Logro	0.399	1	0.399	0.320	0.572
	Utilidad	0.533	1	0.533	0.480	0.489
	Intrínseco	0.903	1	0.903	0.693	0.406
	Ansiedad idiomática	3.848	1	3.848	2.404	0.122
	Actitudes	0.413	1	0.413	0.402	0.526
Origen de la familia	Logro	11.738	4	2.935	2.349	0.055
	Utilidad	11.664	4	2.916	2.629	0.035
	Intrínseco	6.471	4	1.618	1.242	0.294
	Ansiedad idiomática	30.999	4	7.750	4.841	0.001
	Actitudes	3.853	4	0.963	0.939	0.442
Tiempo en aprender español	Logro	7.197	3	2.399	1.920	0.127
	Utilidad	10.816	3	3.605	3.251	0.023
	Intrínseco	10.517	3	3.506	2.692	0.047
	Ansiedad idiomática	25.610	3	8.537	5.333	0.001
	Actitudes	5.767	3	1.922	1.874	0.135
Nivel de inglés	Logro	4.217	3	1.406	1.125	0.340
	Utilidad	1.402	3	0.467	0.421	0.738
	Intrínseco	2.683	3	0.894	0.687	0.561
	Ansiedad idiomática	2.479	3	0.826	0.516	0.672
	Actitudes	3.239	3	1.080	1.053	0.370
Error	Logro	283.597	227	1.249	-	-
	Utilidad	251.732	227	1.109	-	-
	Intrínseco	295.646	227	1.302	-	-
	Ansiedad idiomática	363.383	227	1.601	-	-
	Actitudes	232.799	227	1.026	-	-
Total	Logro	8468.667	317	-	-	-
	Utilidad	8274.200	317	-	-	-
	Intrínseco	9535.556	317	-	-	-
	Ansiedad idiomática	4185.639	317	-	-	-
	Actitudes	8008.320	317	-	-	-
Total corregido	Logro	460.114	316	-	-	-
	Utilidad	405.101	316	-	-	-
	Intrínseco	425.985	316	-	-	-

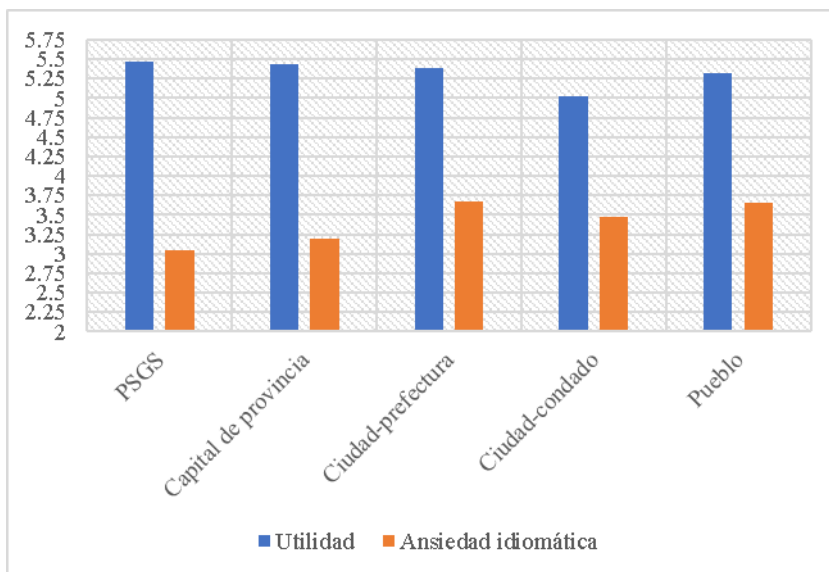
Ansiedad idiomática	579.590	316	-	-	-
Actitudes	579.590	316	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos graficados en la Figura 26, se ha llegado a la conclusión de que los aprendices que vienen de PSGZ capitales de provincia, ciudades de prefectura y pueblos fueron quienes obtuvieron las más altas puntuaciones en la motivación de utilidad, mientras que aquellos estudiantes universitarios que provienen de ciudades de condado reportaron la menor puntuación en cuanto a la motivación de la utilidad. Con respecto al nivel de ansiedad idiomática se ha observado que los estudiantes provenientes de PSGZ y capitales de provincia disponían de un menor grado que los demás participantes de la muestra.

Figura 26

Diferencias de medias entre la utilidad y la ansiedad idiomática según el origen de la familia

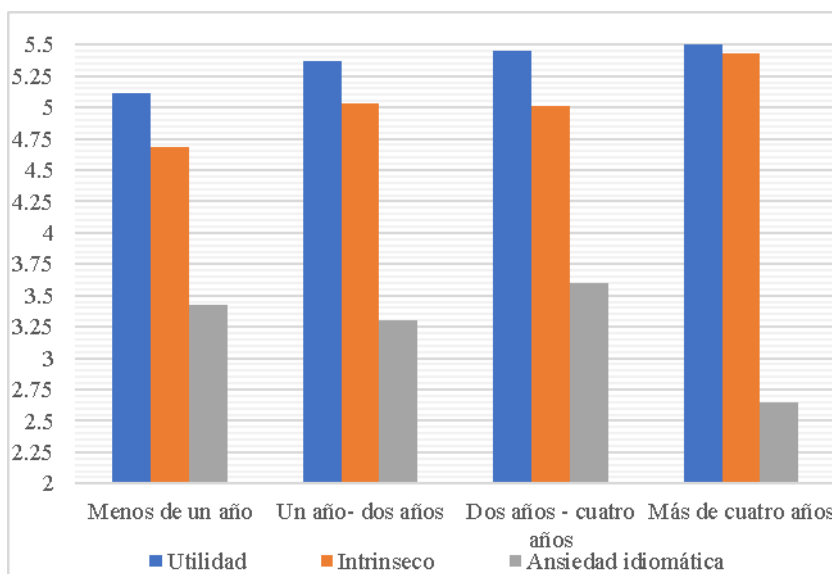


Fuente: Elaboración propia

Según la información graficada en la Figura 27, se puede afirmar que a medida que ha aumentado el tiempo en aprender español los estudiantes sinohablantes que participaron de este estudio han reportado puntuaciones más altas en lo relativo a la motivación de utilidad e intrínseca. En cuanto al grado de ansiedad idiomática los alumnos que llevaban entre 1 y 2 años y más de 4 años aprendiendo español disponían de menos puntuaciones, en comparación con los estudiantes que llevaban menos de uno 1 y entre 2 y 4 años aprendiendo español.

Figura 27

Diferencias de medias en el logro, el intrínseco y la ansiedad idiomática según el tiempo en aprender español



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados obtenidos en el segundo análisis que se ha presentado en la Tabla 43, se estableció que solo el factor del género tiene un impacto significativo en los factores externos de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica, mientras que las demás variables no han presentado ninguna relación con estos factores.

Tabla 43

Pruebas multivariantes entre los factores personales y los factores externos

Efecto		Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Intersección	Traza de Pillai	0.908	550.756	4.000	224.000	0.000
	Lambda de Wilks	0.092	550.756	4.000	224.000	0.000
	Traza de Hotelling	9.835	550.756	4.000	224.000	0.000
	Raíz mayor de Roy	9.835	550.756	4.000	224.000	0.000
Género	Traza de Pillai	0.050	2.952	4.000	224.000	0.021

	Lambda de Wilks	0.950	2.952	4.000	224.000	0.021
	Traza de Hotelling	0.053	2.952	4.000	224.000	0.021
	Raíz mayor de Roy	0.053	2.952	4.000	224.000	0.021
Origen de la familia	Traza de Pillai	0.098	1.419	16.000	908.000	0.125
	Lambda de Wilks	0.905	1.427	16.000	684.969	0.123
	Traza de Hotelling	0.103	1.430	16.000	890.000	0.120
	Raíz mayor de Roy	0.072	4.085	4.000	227.000	0.003
Tiempo en aprender español	Traza de Pillai	0.058	1.122	12.000	678.000	0.339
	Lambda de Wilks	0.942	1.121	12.000	592.940	0.340
	Traza de Hotelling	0.060	1.119	12.000	668.000	0.341
	Raíz mayor de Roy	0.041	2.325	4.000	226.000	0.057
Nivel de inglés	Traza de Pillai	0.033	0.619	12.000	678.000	0.827
	Lambda de Wilks	0.968	0.617	12.000	592.940	0.828
	Traza de Hotelling	0.033	0.616	12.000	668.000	0.829
	Raíz mayor de Roy	0.026	1.450	4.000	226.000	0.218

Fuente: Elaboración propia

Así como se reportó en la Tabla 44, la información que se ha recogido muestra cómo el género influye de manera concreta en los factores externos. Se ha observado que esta variable personal solo tiene un impacto significativo en el cambio adictivo ($p < 0.05$), pues, si bien se ha encontrado un efecto considerable del tiempo en aprender español en la confianza propia del estudiante ($p < 0.05$), no es posible tomar en consideración esta relación, dado que en la prueba anterior no se evidenció una relación significativa entre el tiempo en aprender y los factores externos.

Tabla 44

Prueba del efecto inter-sujetos entre los factores personales y los

factores externos

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Distancia social	101.798a	89	1.144	1.194	0.149
	Confianza propia	121.523b	89	1.365	1.250	0.096
	Cambio sustractivo	88.354c	89	0.993	1.152	0.203
	Cambio adictivo	100.320d	89	1.127	1.023	0.438
Intersección	Distancia social	1554.636	1	1554.636	1623.140	0.000
	Confianza propia	1428.077	1	1428.077	1306.891	0.000
	Cambio sustractivo	1167.409	1	1167.409	1354.691	0.000
	Cambio adictivo	1474.829	1	1474.829	1338.951	0.000
Género	Distancia social	2.450	1	2.450	2.558	0.111
	Confianza propia	0.170	1	0.170	0.155	0.694
	Cambio sustractivo	0.168	1	0.168	0.195	0.659
	Cambio adictivo	6.338	1	6.338	5.754	0.017
Origen de la familia	Distancia social	1.747	4	0.437	0.456	0.768
	Confianza propia	7.493	4	1.873	1.714	0.148
	Cambio sustractivo	2.772	4	0.693	0.804	0.524
	Cambio adictivo	1.414	4	0.353	0.321	0.864
Tiempo en aprender español	Distancia social	3.652	3	1.217	1.271	0.285
	Confianza propia	9.138	3	3.046	2.787	0.041
	Cambio sustractivo	3.039	3	1.013	1.176	0.320
	Cambio adictivo	2.021	3	0.674	0.612	0.608
Nivel de inglés	Distancia social	4.213	3	1.404	1.466	0.225
	Confianza propia	2.457	3	0.819	0.750	0.524
	Cambio sustractivo	3.371	3	1.124	1.304	0.274
	Cambio adictivo	1.617	3	0.539	0.489	0.690

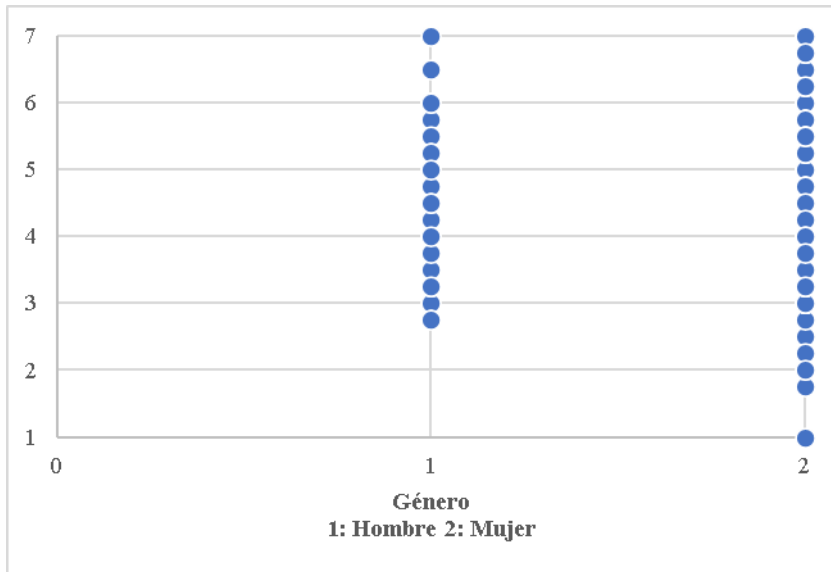
Error	Distancia social	217.420	227	0.958
	Confianza propia	248.049	227	1.093
	Cambio sustractivo	195.618	227	0.862
	Cambio adictivo	250.036	227	1.101
Total	Distancia social	7006.494	317	
	Confianza propia	7137.688	317	
	Cambio sustractivo	5765.938	317	
	Cambio sustractivo	6992.000	317	
Total corregido	Distancia social	319.217	316	
	Confianza propia	369.572	316	
	Cambio sustractivo	283.972	316	
	Cambio adictivo	350.356	316	

Fuente: Elaboración propia

A través de los estadísticos descriptivos se ha encontrado que la media del cambio adictivo de las participantes femeninas es de 4.57, mientras que la media de los participantes masculinos es de 4.61. Si bien no es notable la diferencia entre las medias del cambio adictivo en función del género de los participantes y que esta parece ser relativamente ligera, se ha podido observar una notable divergencia en cuanto a la distribución de las medias, como se muestra en la Figura 28. Las medias reportadas por las mujeres se concentran principalmente en el rango de 3 a 6, mientras que las medias reportadas por los hombres se distribuyen de manera equitativa en un rango más amplio de 2 a 7.

Figura 28

Distribución de medias del cambio adictivo según el género



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que las variables del estudio se han agrupado en dos tipos (internas y externas), se ha empleado el modelo de regresión lineal múltiple y jerárquica para evaluar los efectos predictivos de estas variables en el conjunto de los participantes con respecto a su competencia de español. En este caso, los factores internos (el logro, la utilidad, el intrínseco, la ansiedad idiomática y las actitudes) y los externos (la distancia social, la confianza propia, el cambio sustractivo y el cambio adictivo) han sido considerados variables independientes o predicables, mientras que la nota en español se ha utilizado como variable dependiente.

Como se muestra en la Tabla 45, en el modelo 1 (M1) se han incluido cinco factores internos como variables predictoras de la nota en español: el logro, la utilidad, el intrínseco, la ansiedad

idiomática y las actitudes. Así, el M1 explica aproximadamente un 22.5 % de la varianza total del dominio en español. De las cinco variables independientes, la motivación de logro y las actitudes son los dos predicadores que se muestran como significativos con un valor $\beta = 0.23$ ($p < 0.01$) y un $\beta = 0.13$ ($p < 0.05$) respectivamente.

En el modelo 2 (M2) se han añadido los factores externos como variables independientes: la distancia social, la confianza propia, el cambio sustractivo y el cambio adictivo. El total de la varianza presentada en el M2 es del 23.9 %, lo que supone que la adición de los factores externos representa un 1.3 % de varianza adicional. Dentro del M2 se encuentran otros dos predicadores significativos en la nota que son: la ansiedad idiomática con un valor $\beta = -0.12$ ($p < 0.05$) y el cambio adictivo con un $\beta = 0.13$ ($p < 0.05$).

Tabla 45

Modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica para la nota en español

	B	SE	Beta	t	p	Ajustado R2
Modelo 1						0.225
(Constante)	49.098	3.746		13.108	0.000	
Logro	2.333	0.739	0.234	3.156	0.002	
Intrínseco	1.176	0.906	0.111	1.297	0.196	
Utilidad	0.686	0.782	0.066	0.877	0.381	
Ansiedad idiomática	-0.726	0.454	-	-1.601	0.110	
			0.082			
Actitudes	1.564	0.771	0.134	2.029	0.043	
Modelo 2						0.239
(Constante)	46.342	3.863		11.995	0.000	
Logro	2.257	0.736	0.227	3.065	0.002	
Intrínseco	0.831	0.920	0.078	0.903	0.367	

Utilidad	0.329	0.797	0.032	0.413	0.680
Ansiedad idiomática	-1.046	0.480	-	-2.181	0.030
			0.118		
Actitudes	0.507	0.884	0.043	0.574	0.567
Distancia social	0.141	0.867	0.012	0.163	0.871
Confianza propia	0.953	0.741	0.086	1.286	0.199
Cambio sustractivo	0.310	0.873	0.024	0.356	0.722
Cambio adictivo	1.463	0.767	0.128	1.907	0.057

Nota. Variable dependiente = nota en español.

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de obtener la correlación precisa entre las variables predicables y la variable dependiente se ha hecho imprescindible eliminar las variables independientes no significativas para reconstruir un nuevo modelo (M3). Así, con base en los resultados presentados de los modelos anteriores, el M3 consiste en la motivación de logro, la ansiedad idiomática, las actitudes y el cambio adictivo. Tal y como se muestra en la siguiente tabla, se ha observado que el modelo final representa un 24 % de la varianza total de la nota en español. De las cuatro variables predicables, la motivación de logro ($\beta = 0.29$, $p < 0.01$) y las actitudes ($\beta = 0.11$, $p < 0.05$) se consideran como predicadores significativos positivos, mientras que la ansiedad idiomática ($\beta = -0.10$, $p < 0.05$) se considera la única variable predecible negativa significativa.

Tabla 46

Modelo final de regresión lineal múltiple para la nota en español

	B	SE	Beta	t	p	Ajustado R2
--	----------	-----------	-------------	----------	----------	------------------------

Modelo 3						0.250
(Constante)	48.279	3.675		13.136	0.000	
Logro	2.917	0.599	0.293	4.868	0.000	
Ansiedad idiomática	-0.924	0.440	-0.104	-2.099	0.037	
Actitudes	1.309	0.752	0.112	1.741	0.083	
Cambio adictivo	2.039	0.671	0.179	3.040	0.003	

Nota. Variable dependiente = nota en español.

Fuente: Elaboración propia

Después de interpretar los resultados de los tres modelos cabe necesariamente añadir que todos estos modelos han cumplido con los requisitos de la linealidad, la normalidad de los residuos, la colinealidad y las observaciones anómalas. Los datos originales se pueden revisar en el Anexo II.

2. Discusiones

2.1. Preguntas sobre los Factores Internos

2.1.1. Pregunta 1.1: ¿Cuáles son el Tipo y el Grado de Motivación de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

Partiendo de los números presentados en la Tabla 47 se ha observado que los encuestados sinohablantes disponen de diferentes puntuaciones en diversos tipos de motivación para elegir la lengua española como carrera. De entre cinco tipos de motivación en este estudio se ha encontrado que el valor de utilidad se halla en la posición predominante, seguido del valor de logro, el valor de intrínseco, el valor de coste y la expectativa.

Tabla 47

Resumen de medias de los tipos de motivación de expectativa-valor

Tipos	M
Logro	5.03
intrínseco	4.98
Utilidad	5.36
Coste	4.72
Expectativa	3.66

Nota: M = Media

Fuente: Elaboración propia

Este resultado que se ha obtenido en la pregunta sobre el tipo y el grado de motivación de los estudiantes sinohablantes del Grado

en Filología Hispánica se ha encontrado coincidente con la H. 1.1 de la investigación (“el tipo predominante es el valor de utilidad”) y los resultados de LE (Dong et al., 2022) o ELE (Luo, 2019) en el contexto chino.

Sin embargo, se ha encontrado que este resultado es a la vez opuesto a los hallados en relación con la ELE en los contextos europeos, como lo abordaron Minera (2010) y Rodríguez Lifante (2015) respectivamente en sus investigaciones. La divergencia reside en el orden de la motivación de utilidad y la motivación de intrínseco, puesto que, mientras que en los contextos europeos los estudiantes de ELE cuentan principalmente con la motivación de intrínseco, en el contexto chino el tipo mayoritario es la motivación de utilidad. Y ello muy probablemente se debe a las circunstancias educativas que reflejan los dos planes de estudios de Filología Hispánica.

Los planes de estudios de los estudiantes sinohablantes muestran que los aprendices deben participar en uno o dos exámenes específicos para conseguir certificaciones de español como especialidad, y tales certificaciones son requisitos imprescindibles para trabajar en el ámbito de la lengua española. A ello se suma que tanto en los exámenes específicos como en las asignaturas ofrecidas por las universidades chinas se hace especial énfasis en las habilidades lectoras y auditivas, lo que termina ocasionando que los estudiantes de español no tengan muchas oportunidades de desarrollar sus habilidades comunicativas o escritas en el idioma, lo cual influye sus sentimientos durante el estudio de español. Por otra parte, se ha encontrado que incluso el

valor de logro tiene puntuaciones más altas que el de intrínseco, lo cual indica que los aprendices chinos no sienten las ganancias internas como el disfrute por el aprendizaje o los premios por aprender el idioma, pero sí perciben las sensaciones de realización o misión cuando están aprendiendo español.

Con respecto al grado de motivación, se ha apreciado que el alumnado encuestado en general muestra un grado alto entre los cuatro tipos de motivación de valor y un grado medio en la motivación de expectativa. Y en este aspecto el resultado obtenido en el presente estudio se alinea tanto con los descubrimientos a los que han llegado las investigaciones europeas (Minera, 2010; Mujica Almarza, 2014; Lifante, 2015; Ahamefule, 2019) como con los resultados que han derivado las investigaciones chinas (Luo, 2019; Dong et al., 2022).

2.1.2. Pregunta 1.2: ¿Cuál es el Grado de Ansiedad Idiomática de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

En función de los resultados que se muestran en la Tabla 48 se ha concluido que los alumnos sinohablantes cuentan con un grado medio-bajo de ansiedad idiomática y que no existe una diferencia considerable entre los tipos. Es necesario indicar que en las preguntas donde se implicaba una comparación con los otros compañeros o usuarios de español se obtuvieron puntuaciones más altas, lo cual indica que la causa principal de la ansiedad idiomática

de los estudiantes chinos de español probablemente radica en el miedo a competir con sus compañeros del mismo campo.

Tabla 48

Resumen de medias de los tipos de ansiedad idiomática

Tipos	M
Ansiedad comunicativa	3.24
Ansiedad ante los exámenes	3.38
Miedo a evaluación negativa	3.64

Nota: M = Media

Fuente: Elaboración propia

Esta observación es totalmente contraria al planteo de la H. 1.2 de la investigación (“los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica cuentan con un grado alto de ansiedad idiomática”) y los resultados derivados de los trabajos de Falero (2016), Rabadán y Orgambidez (2018) y Wada (2021). Esas investigaciones advierten que, teóricamente, en el contexto chino los aprendices de lenguas deben carecer de prácticas comunicativas y por ello tienden a experimentar un grado alto de ansiedad idiomática (Jiang y Dewaele, 2020). Sin embargo, los datos obtenidos en la presente investigación han mostrado una situación contraria a la advertida por estos autores y a la que se esperaba.

El resultado que se ha obtenido se debe probablemente a que la mayoría (87.7 %) de los participantes hablan al menos un dialecto chino y casi la totalidad (91.2 %) de los alumnos disponen de al menos un nivel básico de inglés. Ello indica que, antes de antes de elegir el estudio del español como carrera en la universidad, los

alumnos se sienten o se consideran personas talentosas y con al menos un dominio básico del idioma. De ahí que, naturalmente, los participantes en esta investigación hayan manifestado un menor grado de ansiedad idiomática durante su posterior estudio de español al esperado.

2.1.3. Pregunta 1.3: ¿Cuáles son las Actitudes de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica frente la Lengua Española, la Gente Hispanohablante y el Mundo Hispánico?

La información que se ha expuesto en la Tabla 49 permite ver que los aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica muestran en un grado alto actitudes positivas hacia la lengua española, la gente hispanohablante y el mundo hispánico. Este resultado se ha encontrado coincidente en gran parte con la H. 1.3 (“sus actitudes hacia la lengua española y las personas hispanohablantes son positivas debido a la popularización de la cultura hispánica”), en lo relativo a la lengua española y la gente hispanohablante, y también con las observaciones que han plasmado los autores de diversas investigaciones en diferentes contextos lingüísticos (Minera, 2010; Song y Wang, 2017; Vana, 2020).

Tabla 49

Resumen de medias de los tipos de actitudes

Tipos	M
--------------	----------

Lengua española	4.97
Población de hispanohablantes	4.81
Mundo hispánico	4.97

Nota: M = Media

Fuente: Elaboración propia

No obstante, cabe señalar que, a pesar de que se ha observado que las actitudes de los alumnos frente al mundo hispánico también son favorables, ello es totalmente contrario a lo planteado en la primera parte de la H. 1.3 de la investigación (“los alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica muestran una actitud negativa frente al mundo hispánico”). Se trata de un resultado completamente inesperado, dado que la hipótesis se ha planteado precisamente en razón de que en los medios chinos se suelen ver informaciones desfavorables acerca de la seguridad en los diferentes contextos que hacen parte del mundo hispánico, tales como el problema de drogas en México, las circunstancias políticas en Venezuela, la economía inestable en Argentina, entre muchas otras problemáticas de seguridad.

En un análisis sobre las posibles razones de porqué se ha obtenido este resultado se han encontrado dos perspectivas que pueden contribuir con la explicación de este fenómeno. Por un lado, la mayoría de los informantes de la investigación son alumnas, por lo que se considera que es probable que no presten mucha atención a los asuntos políticos o económicos a nivel internacional. Por otro lado, debido a que los recursos de los que se hace uso en la enseñanza del idioma español en las universidades (como los materiales didácticos, los profesores graduados y los intercambio

culturales) están más estrechamente vinculados con la península ibérica, los aprendices tienden a buscar información y a informarse sobre España que es el país más seguro y estable del mundo hispánico.

2.1.4. Pregunta 1.4: ¿Cómo se relacionan la Ansiedad Idiomática y las Actitudes de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica con su Motivación?

Con base en los resultados presentados en el apartado anterior se puede resumir que la ansiedad idiomática se relaciona de una forma ligeramente negativa y significativa con el valor de intrínseco y el valor de utilidad, de una forma relativamente positiva y significativa con el valor de coste, y de una forma fuertemente positiva y significativa con la expectativa. Y en la información contenida en la Figura 29 se puede confirmar dicha observación.

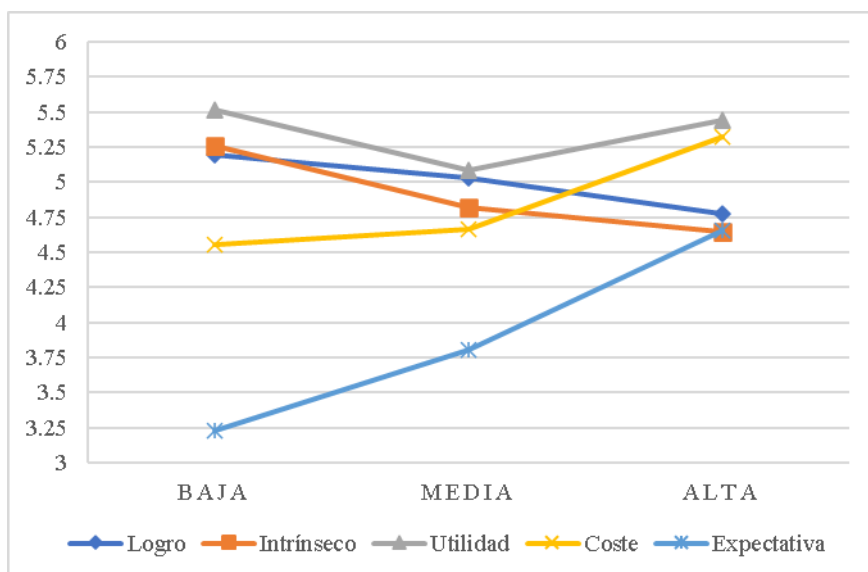
Se puede observar que las notas medias de la expectativa y del coste de los encuestados suben con el aumento del grado de ansiedad idiomática y la tendencia primera es evidentemente más obvia que la segunda, mientras que las medias del logro y del intrínseco muestran una tendencia ligera a la baja con el aumento de los valores reportados con relación a la ansiedad idiomática. Por otra parte, se puede ver que, independiente de los grados de ansiedad idiomática, generalmente los participantes cuentan con un alto valor de utilidad y logro. Específicamente, en el rango alto de ansiedad idiomática se observan medias altas en el valor de utilidad

y coste seguido por el valor de logro, el de intrínseco y la expectativa; en el rango medio y bajo los valores siguen siendo altos, pero la expectativa se encuentra en el grado medio y bajo respectivamente.

Los hallazgos anteriores confirman una vez más que los aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica disponen de un alto grado de motivación de valor, pero un nivel medio de motivación y expectativa. Así pues, ha sido posible ver que, si bien existe una correlación ligeramente negativa entre la ansiedad idiomática y el valor de utilidad e intrínseco, los encuestados mantienen un nivel alto de ambos tipos de motivación en cualquier grado de ansiedad idiomática, lo cual indica que los alumnos desean aprender el idioma español porque la consideran una actividad útil durante su estudio independientemente del factor de la ansiedad idiomática. Sin embargo, se puede notar que cuanto mayor es el grado de ansiedad idiomática los estudiantes parecen preferir invertir más tiempo y esfuerzo, o tener creencias más fuertes, para lograr aprender español como LE (Dong et al., 2022).

Figura 29

Relación entre la ansiedad idiomática y la motivación de expectativa-valor



Fuente: Elaboración propia

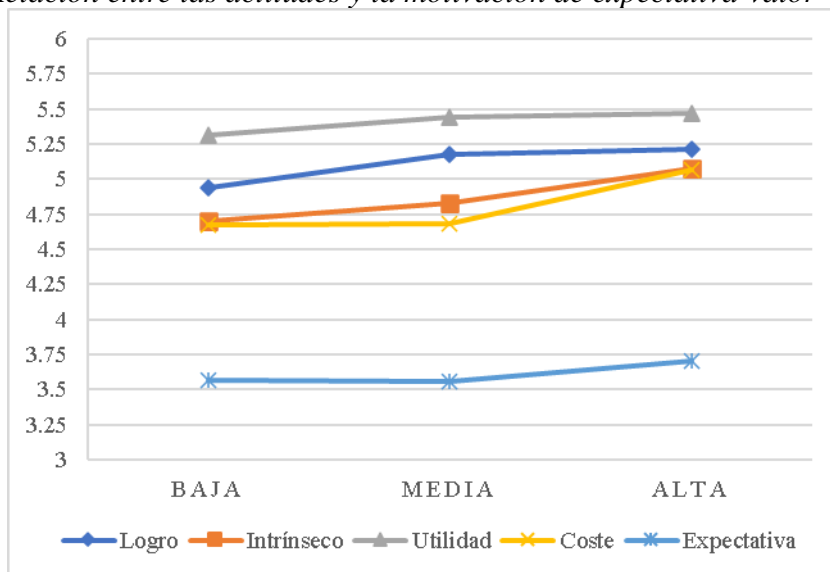
En cuanto a las actitudes, la Figura 30 muestra que existe una relación ligeramente positiva y significativa entre las actitudes y los diferentes tipos de motivación de valor (el valor intrínseco, el valor de utilidad, el valor de logro y el valor de coste), pero no se ha encontrado una correlación entre las actitudes y la motivación de expectativa. Los encuestados reportaron tener un alto nivel de motivación de valor y un nivel medio de motivación de expectativa en todos los rangos de actitudes, por ello la correlación entre las actitudes y los valores resulta ser relativamente positiva, por cuanto las puntuaciones de la motivación de valor se elevan de manera leve con el incremento de las actitudes.

Este resultado demuestra que existe una relación paralela positiva entre las actitudes y la motivación de valor en los aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica, lo cual significa que, a medida que las actitudes hacia el aprendizaje del

español se vuelven más positivas, también aumenta el nivel de motivación de valor en términos de valor intrínseco, valor de utilidad, valor de logro y valor de coste. Sin embargo, se ha concluido que las actitudes de los alumnos sinohablantes no influyen significativamente en su motivación de expectativa para aprender español.

Figura 30

Relación entre las actitudes y la motivación de expectativa-valor



Fuente: Elaboración propia

En suma, los resultados presentados coinciden en gran parte con el planteamiento de la H. 1.4 (“cuanto más alta es la puntuación de la motivación más baja es la puntuación de la ansiedad idiomática, pero más positivas son las actitudes y su tendencia que varía, además, según los tipos de motivación”). Es decir, la motivación de expectativa de los aprendices chinos se relaciona

positivamente con su nivel de ansiedad idiomática, mientras que su motivación de valor tiene una correlación negativa con su nivel de ansiedad idiomática (excepto el valor de coste) y una correlación positiva con sus actitudes. Esta observación refleja la situación actual de los estudiantes sinohablantes de español en la que su alta motivación no solo implica tener actitudes positivas hacia el aprendizaje del idioma español, sino también posibles niveles altos de ansiedad idiomática, especialmente si su motivación de expectativa y de coste es elevada.

2.2. Pregunta sobre los Factores Externos

2.2.1. Pregunta 2.1: ¿Cuál es el Grado de Distancia Social de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

Con respecto a la distancia social, tal y como lo apuntó Amu (2016), se ha preferido analizar esta variable en función del porcentaje de las respuestas positivas (≥ 4) proporcionadas por los estudiantes a cada pregunta que se formuló en el cuestionario, en lugar de las medias (M) de las respuestas, tal como se expone en la Tabla 50. Allí se ha podido apreciar que al menos un 78.2 % de los informantes dan respuestas favorables a las preguntas, excepto en la pregunta 41 (¿me gustaría casarme con un hispanohablante?), pues esta última pregunta hace referencia al valor del matrimonio, por lo que se considera aceptable obtener un porcentaje relativamente menor al respecto, particularmente considerando que la mayoría de los sujetos son mujeres.

Tales resultados demuestran que existe una menor distancia social entre los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica y la comunidad hispanohablante, lo que contradice lo planteado en la H. 2.1 (“hay un distanciamiento social grande de parte de los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica”). En este sentido, probablemente se haya insistido demasiado en la conclusión de diferencia significativa e inaceptación. Y es que a pesar de que existen muchas diferencias entre las dos culturas y otros aspectos específicos de cada una, ello no significa

necesariamente que las personas de una comunidad se niegan a tener contacto con las personas que pertenecen a la otra comunidad; lo que ocurre es justamente lo contrario: es la existencia de diferencias o divergencias lo que genera el deseo de que los dos grupos se conozcan y se comuniquen entre sí y, por lo tanto, comprendan las diferencias que los distancian e intenten superarlas.

Tabla 50

Porcentaje positivo de la distancia social

Ítems	N	%
41	223	70.3
42	287	90.5
43	285	89.9
44	276	87.1
45	283	89.3
46	270	85.2
47	248	78.2

Nota: % = Porcentaje de respuestas aceptables ($M \geq 4$)

Fuente: Elaboración propia

2.2.2. Pregunta 2.2: ¿Cuál es la Identidad Actual de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

Del resumen presentado en la Tabla 51, se observa que los alumnos sinohablantes del Grado en Filología Hispánica se encuentran principalmente en la etapa del cambio de confianza propia, seguido por la fase del cambio adictivo, el cambio productivo, el cambio sustractivo, el grupo de sin cambio y el

cambio de identidad dividida. Este resultado confirma la conclusión a la que llegó Luo (2019, p. 124) en su estudio y es que el mayor cambio de identidad experimentado por los aprendices chinos universitarios es el cambio de confianza propia; sin embargo, existen diferencias en el orden en que se presentan los cambios restantes: el cambio sustractivo se sitúa en la última posición (cuarta posición en esta investigación), mientras que el grupo de sin cambio ocupa la cuarta posición (quinta posición en esta investigación). Por otra parte, se ha evidenciado que este resultado contradice el supuesto de la H. 2.2 de la investigación (“la mayoría de los estudiantes chinos del Grado en Filología Hispánica se encuentran en el cambio aditivo y el cambio productivo”).

Tabla 51

Resumen de medias de los tipos del cambio de identidad social

Tipos	M
Confianza propia	4.62
Cambio sustractivo	4.16
Cambio aditivo	4.58
Cambio productivo	4.45
Sin cambio	3.74
Cambio de identidad dividida	3.44

Nota: M = Media

Fuente: Elaboración propia

El resultado obtenido en esta pregunta demuestra que aprender una L2 puede influir en el uso de la lengua materna e inconscientemente en la identidad social, dado que el aprendiz puede enfrentarse a muchos conflictos culturales, sociales y

lingüísticos durante el proceso de aprendizaje o adquisición de la L2 específica que decida aprender (Schumann, 1986). En esta investigación la mayoría de los encuestados han mostrado un cambio en su confianza tanto en su lengua materna como en su identidad social, en el sentido de que una gran parte de los aprendices mantienen su nivel de chino y su identidad original al aprender y elevar su nivel de español, siendo pocos los casos reportados en los que los participantes han disminuido su nivel de chino y han comenzado a sostener una actitud sospechosa frente a su identidad original.

2.3. Pregunta 2.3: ¿Tienen un Impacto en los Factores Internos y Externos la Información Sociodemográfica de los Estudiantes Sinohablantes del Grado en Filología Hispánica?

De acuerdo con los datos obtenidos en el análisis MANOVA se ha concluido que el origen de la familia y el tiempo que los aprendices tardan en aprender español son factores que impactan la motivación y la ansiedad idiomática, mientras que solo el género influye en el cambio de la identidad social.

Más concretamente, se ha observado que el origen de la familia se relaciona con el valor de utilidad y que el tiempo dedicado al aprendizaje del idioma español se correlaciona con el valor de utilidad e intrínseco. En general, los participantes que provienen de ciudades más desarrolladas cuentan con una fuerte motivación de utilidad para aprender español; aunque los aprendices que provienen de pueblos también tienen una alta motivación de utilidad, dado que consideran que el español puede ser una herramienta que les permita conseguir un trabajo ideal. Tal motivación de valor, en cierto modo, corresponde a la motivación instrumental propuesta por Gardner y Lambert (1972), la cual explica que los alumnos inmigrantes adquieren la lengua de origen o la lengua más hablada en el lugar al que migran como L2 para mantenerse en la comunidad meta.

Por otra parte, se ha evidenciado que a medida que los aprendices cursan más años de aprendizaje del idioma español

aumenta tanto su motivación de utilidad como su motivación intrínseca, pues cuando los alumnos chinos cursan un año más de aprendizaje de español en la universidad se encuentran un paso más cerca de graduarse y buscar un trabajo, lo que a su vez, naturalmente, eleva su motivación de utilidad. En cuanto a la motivación intrínseca, referida a la ganancia interna que los alumnos pueden obtener al participar en una actividad o realizar una tarea, se ha podido notar que cuando los discentes superan poco a poco diversos obstáculos lingüísticos en el aprendizaje del idioma español, tales como el aprendizaje de tiempo o el subjuntivo, consiguen esta satisfacción personal en muchas ocasiones.

Con respecto a la ansiedad idiomática, los encuestados que provienen de ciudades más desarrolladas tienen más oportunidades de conocer culturas o actitudes extranjeras, por ello reportan niveles menores de ansiedad idiomática que los estudiantes que provienen de pueblos o ciudades menos desarrolladas. De igual manera se ha evidenciado que cuando los estudiantes tienen más tiempo aprendiendo español experimentan menos ansiedad idiomática. Sin embargo, se hace necesario indicar a este respecto que los alumnos que llevan entre 2 y 4 años aprendiendo español tienen niveles de ansiedad idiomática más graves, lo cual también se puede explicar por el estrés que pueden llegar a sentir al estar más próximos a graduarse y buscar trabajo.

Tal y como lo identificaron Norton (2008) y Luo (2019), el género es considerado un factor de influencia importante en la identidad social y, en concordancia, en esta investigación se ha observado al respecto que el género se relaciona con el cambio

adictivo. Si bien la diferencia entre la media del cambio adictivo de los alumnos y la media reportada por las alumnas es solo de 0.04, se advierte que las notas obtenidas por los hombres se concentran principalmente en el rango de 3 a 6, mientras que las notas obtenidas por las mujeres se distribuyen equitativamente en un rango más amplio de 2 a 6. Este resultado explica que el límite de la identidad de las mujeres es más flexible que el de los hombres (Cross y Madson, 1997), pues las alumnas suelen mantener una actitud más abierta frente a la combinación de diferentes conceptos y comportamientos culturales e ideológicos, lo cual las hace más susceptibles de experimentar fácilmente conflictos y amenazas con relación a su lengua materna y su identidad social.

2.4. Pregunta 2.4: ¿Qué Correlación tienen los dos Tipos de Factores con el Nivel de Español y qué Tipo tiene una Correlación más Evidente y Predicable?

Basado en los resultados que se presentaron en el análisis correlacional se ha concluido que la nota en español se correlaciona significativamente con los siguientes factores internos: el valor de logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad, el valor de coste y las actitudes; y con los siguientes factores externos: la distancia social, la confianza propia, el cambio sustractivo, el cambio adictivo y el cambio productivo. A su vez, se ha evidenciado que el rendimiento en español guarda, por otra parte, una relación negativa con la ansiedad idiomática.

Con respecto a la segunda pregunta, de acuerdo con los modelos generados por el análisis de regresión múltiple lineal y jerárquica, se ha apreciado que la motivación de logro ($\beta = 0.29$, $p < 0.01$) y el cambio productivo ($\beta = 0.11$, $p < 0.05$) son predicadores positivos, y la ansiedad idiomática ($\beta = -0.10$, $p < 0.05$) es la única variable que es un predicador negativo para la nota en español. Por ello, se ha llegado a la conclusión de que el tipo de los factores internos tiene una correlación más evidente con el nivel de español.

Estas observaciones son coincidentes con el supuesto de la H. 4 de la investigación (“tanto los factores internos como los externos tienen una correlación positiva con el nivel de español como LE o L2”). No obstante, el resultado presentado se ha encontrado contrario a las conclusiones a las que llegó Schumann (1978) en su

estudio, la cual apunta que los factores internos tienen un mayor impacto en el nivel de español que los factores externos en el contexto educativo chino. Así pues, en total, en esta investigación se han encontrado tres variables como predicadores significativos para el nivel de español que son: el valor de logro, la ansiedad idiomática y el cambio adictivo.

En investigaciones previas que han abordado el estudio de la motivación expectativa-valor, se ha observado una correlación positiva entre la competencia académica de los encuestados y la predicción del valor intrínseco (Nagle, 2021; Dong et al., 2022) o la expectativa (Guo et al., 2017). Los alumnos con alta motivación intrínseca tienden a estar motivados a estudiar tanto psicológica como conductualmente, dado que esperan recibir realimentación positiva tras realizar la tarea. Es decir, la expectativa equivale en cierto modo a una fuerte autoimposición del deber de hacer la tarea correctamente, lo cual los motiva de manera inconsciente a aprender.

Por lo expuesto, generalmente, los dos tipos de motivación son considerados dos ideas sincrónicas, sobre todo en relación con el aprendizaje de los estudiantes jóvenes; sin embargo, se hace necesario apuntar que los estudios empíricos acerca de la motivación aún necesitan ampliarse, por lo tanto, se requiere más evidencia sobre la correlación que existe entre la competencia académica y los tipos de motivación. De otra parte, también se considera que la lengua estudiada, la edad, el género y el nivel de estudios de los participantes y la determinación de la competencia lingüística de los investigadores son posibles factores que deben

tenerse en cuenta al momento de interpretar las conclusiones obtenidas.

En esta investigación se ha encontrado que el valor de logro de los aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica puede predecir su nota en español. A esta conclusión se ha llegado partiendo de la observación de que los encuestados con alta motivación de logro han mostrado una preferencia por aprender el idioma español para cumplir sus metas personales o alcanzar su autovaloración. Tal y como se ha indicado en los factores personales, la mayoría de los participantes ha manifestado que ya habla al menos un dialecto y alcanza un nivel básico de inglés en el estudio formal del idioma; premisa que permite hacer la lectura de que, a pesar de dominar un dialecto en su idioma, estos estudiantes eligen estudiar una lengua totalmente desconocida por ello como carrera universitaria porque probablemente son conscientes de que tienen un talento lingüístico que sobresale entre los demás.

De manera adicional, en relación con el apunte anterior, cabe destacar aquí la conclusión a la que Nagle (2021) llegó en su estudio y es que los discentes con alto valor de logro muestran mayor persistencia en el aprendizaje de una L2 que aquellos que no muestran persistencia. En efecto, se ha podido observar que, en el proceso del aprendizaje de idiomas y de estudios superiores en universidades chinas cuya duración es de 4 años, la fuerte persistencia impulsada por la alta motivación de logro es un elemento relevante para garantizar el éxito del dominio lingüístico.

Por otra parte, la ansiedad idiomática se encuentra entonces como el único predicador negativo para el desempeño de los

estudiantes en el aprendizaje del idioma español, pues cuanto mayores fueron las puntuaciones de ansiedad idiomática reportadas por los encuestados menores fueron las notas obtenidas en el aprendizaje del español. Esta observación es coherente con la conclusión tradicional a la que llegan las investigaciones que abordan el estudio de la relación que existe entre la ansiedad idiomática y el rendimiento en LE (Horwitz, 2017; Oxford, 2018; Dong et al., 2022) y ELE (Money Penny y Aldrich, 2022; Rabadán y Orgambidez, 2018).

A este respecto, cabe apuntar, tal y como lo ha mencionado Lu (2012), que la falta de un enfoque comunicativo en la enseñanza del español en las universidades chinas, así como la ausencia de una evaluación de la competencia oral en los exámenes específicos de este idioma, dan lugar a la aparición de la aprensión comunicativa en los estudiantes, lo que a su vez obstaculiza su capacidad para practicar y desarrollar principalmente sus habilidades orales en el idioma. A ello se suma el hecho de que bajo el actual sistema de evaluación en China la competencia de un alumno en español es evaluada únicamente a través de la obtención de una certificación de español como especialidad (Luo, 2019, p. 140), situación que puede llegar a agravar el temor de los discentes frente a los exámenes y generar una valoración negativa por parte de los demás entre los aprendices sinohablantes del Grado en Filología Hispánica.

En cuanto a los factores externos se ha observado que el cambio adictivo tiene un impacto predicible positivo en su competencia académica en español. Este resultado es inesperado, dado que los estudios previos se centran principalmente en el

proceso de cambio de la identidad social del alumnado chino durante su aprendizaje y adquisición de LE (Gao et al., 2003, 2004; Luo, 2019) y no vinculan este cambio de identidad social con el nivel de LE. El cambio adictivo refiere que a medida que los estudiantes mejoran su nivel de español no solo mantienen su nivel de chino, sino que también desarrollan un mayor interés por conocer otras culturas, sociedades e informaciones tanto del mundo hispánico como del chino, situación en la cual los aprendices chinos tienden a aceptar la cultura española sin renunciar a su propia cultura, lo cual los motiva a tener más contacto con la comunidad hispanohablante y el mundo hispánico a la vez que mejora su adquisición del español (Schumann, 1978, 1986).

Conclusiones, Limitaciones y Perspectivas

1. Conclusiones

Los estudios acerca del modelo de aculturación, es decir, los factores internos o externos, se han desarrollado bastante con aprendientes de distintas lenguas extranjeras en la ASL. No obstante, los investigadores chinos que han estudiado el tema han prestado mayor atención a la lengua inglesa como LE, siendo así pocas las investigaciones que se han centrado en profundizar el estudio de estos factores en el contexto universitario chino de ELE. Incluso se ha observado que apenas existen trabajos que profundizan en el análisis de la correlación que existe entre estas variables y el rendimiento académico en español. De ahí que el objetivo de la presente tesis doctoral haya sido intentar llenar este vacío.

Con el fin de cumplir el propósito de la investigación se ha realizado una exhaustiva revisión teórica en torno a todas las nociones necesarias, la cual ha comenzado en el segundo capítulo de este documento en donde se ha presentado una introducción general de la ASL en la que se ha explicado su definición, alcance, aproximaciones y conceptos principales. Luego, en el tercer capítulo se ha introducido el modelo de la aculturación de Schumann (1978, 1986) ofreciendo un modelo modificado como marco en la investigación tras revisar sus contenidos, críticas, limitaciones y evidencias. En el cuarto capítulo se ha detallado la definición, las teorías relevantes y los estudios previos de cada factor interno (la motivación, la ansiedad idiomática y las actitudes) y externo (la distancia social y la identidad social). Y en el quinto capítulo se ha realizado un breve recorrido por la historia, la

evolución dinámica y la situación actual de la enseñanza de una lengua extranjera en China.

Basado en este marco teórico se ha desarrollado una metodología que combina tanto aspectos del método cualitativo como del cuantitativo, con el fin de diseñar un cuestionario específico propio para recolectar la información necesaria. Se trata de un cuestionario que se ha dividido en tres dimensiones: la información sociodemográfica, las variables internas y externas y la nota académica obtenida en español. En la primera dimensión se han formulado preguntas acerca de la información personal de los participantes para conocer la edad, el género, el origen de la familia, entre otros aspectos; en la segunda dimensión se han empleado cuestionarios existentes válidos que se miden en una escala de Likert de 7 puntos, donde 1 representa “muy en desacuerdo” y 7 representa “muy de acuerdo”, estos son: la Escala de Motivación de Expectativas y Valores en la Adquisición del Aprendizaje de Inglés (Dong et al., 2022), el Cuestionario de Ansiedad Idiomática en Español como Lengua Extranjera (Money Penny y Aldrich, 2022), la Escala de la Distancia Social (Bou, 1960, citado en Mujica, 2016) y el Cuestionario del Cambio de Identidad Social (Luo, 2019); y en la tercera dimensión se ha utilizado la nota media obtenida por los encuestados en la asignatura de *Español Básico/Superior*, debido a su relevancia en la enseñanza de español a nivel universitario.

Con respecto a la recolección y el análisis de datos, en la investigación se recolectó información de una muestra conformada por 317 participantes provenientes de diversos cursos del Grado en Filología Hispánica y distintas zonas en China, que fue sometida a

un análisis descriptivo, un análisis correlacional, el análisis de MANOVA y un análisis de regresión lineal. Los resultados derivados de la aplicación de estos análisis han sido posteriormente interpretados en el apartado de discusiones de este documento, con la finalidad de responder a las preguntas formuladas en la investigación. Estas técnicas de análisis se han llevado a cabo mediante el uso de los programas SPSS y RStudio.

Habiendo resumido los contenidos teóricos y metodológicos considerados en esta investigación, a continuación, se presentan las conclusiones fundamentales y originales que se han derivado del estudio que se llevó a cabo en la presente tesis doctoral.

1. En general, se ha encontrado que los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica disponen de un alto grado de motivación de valor, un nivel moderado de ansiedad idiomática y una actitud positiva fuerte frente al aprendizaje del idioma español. Su motivación de valor es más alta que su motivación de expectativa, y el tipo predominante de motivación es el valor de utilidad, seguido por el valor de logro, el valor intrínseco y el valor de coste.
2. De otra parte, se ha evidenciado que la ansiedad idiomática de los alumnos chinos de español en el nivel universitario se correlaciona de manera negativa y significativa con el valor intrínseco y el valor de utilidad, y de manera positiva y significativa con el valor de coste y la expectativa. Por otro lado, se ha destacado que sus

actitudes únicamente tienen una correlación positiva y significativa con todos los tipos de motivación de valor.

3. En términos generales también se ha podido visualizar que los estudiantes sinohablantes del Grado en Filología Hispánica tienen una menor distancia social y experimentan seis tipos distintos de cambio de identidad social, siendo el cambio en la confianza propia el tipo predominantemente experimentado por los participantes, seguido por el cambio adictivo, el cambio productivo, el cambio sustractivo, el grupo de sin cambio y el cambio de identidad dividida.
4. Se ha encontrado, además, que el origen de la familia y el tiempo que los discentes tardan en aprender español son dos factores personales de los encuestados que tienen un impacto significativo en su motivación de expectativa-valor y su ansiedad idiomática, mientras que solo el género influye significativamente en su cambio de identidad social.
5. En lo relativo al rendimiento en español de los participantes, esta investigación concluye que existe una correlación positiva y significativa entre su rendimiento y su motivación de valor, sus actitudes, su distancia social y su mayor cambio de identidad a excepción del grupo de sin cambio y el cambio de identidad dividida. De otra parte, se evidencia una correlación negativa y significativa entre la competencia lingüística de los estudiantes y su nivel de ansiedad idiomática.

6. Finalmente, en la investigación se ha podido observar que la motivación de valor de utilidad, la ansiedad idiomática y el cambio adictivo de identidad social del alumnado chino de español en el nivel universitario son factores que pueden predecir conjuntamente su rendimiento académico en español. De las tres variables, la motivación de valor de utilidad tiene un impacto más efectivo y predecible en el rendimiento en español, lo cual indica que los factores internos son más influyentes en el aprendizaje y adquisición de español como lengua extranjera que los externos en el contexto universitario chino.

2. Limitaciones

A continuación, se relacionan las principales limitaciones que esta investigación, como cualquier otro estudio que se lleve a cabo en cualquier otro campo del conocimiento, ha presentado durante su desarrollo.

En primer lugar, cabe mencionar que en esta investigación se presentaron sesgos de respuesta debido a que en el cuestionario solo se incluyeron preguntas cerradas, la cual es una limitación común de las investigaciones empíricas. Este se considera un sesgo en tanto que los participantes tienden a dar respuestas que realmente no reflejan sus verdaderas actitudes o comportamientos. Existen varias fuentes que pueden generar este tipo de sesgo como son la comprensión ambigua de las preguntas, la tendencia a responder de manera socialmente deseable, la desmotivación para responder con precisión, entre otras. Si bien en esta investigación se adoptaron algunas medidas necesarias para minimizar el efecto de este sesgo (la traducción de las preguntas del cuestionario al idioma chino, la organización de preguntas polígrafo y un pequeño regalo tras finalizar el cuestionario), no se puede omitir su influencia a limitar el análisis de los datos obtenidos y la validez de los resultados.

También ha representado una limitación en el estudio el uso de la metodología cuantitativa, razón por la cual se consideró emplear igualmente la metodología cualitativa mediante la observación de las clases, la aplicación de entrevistas individuales y la realización de grupos de discusión, con el fin de obtener resultados más fiables y completos. Por otro lado, como ya se mencionó en las líneas

precedentes, dado que el cuestionario únicamente ha contenido preguntas cerradas se resalta la importancia de considerar la organización de preguntas abiertas para conocer las opiniones personales de los encuestados.

Con respecto a las variables seleccionadas es importante indicar que en esta investigación ha representado una limitación el hecho de que en el marco teórico solo se revisaron las teorías relevantes sobre la ansiedad idiomática en el aula, pues, tal y como Jiang y Dewaele (2019) lo indicaron, la ansiedad idiomática debe profundizarse más allá del aula. Esto, en la medida en que el proceso de aprendizaje y adquisición de una LE/L2 no solo se lleva a cabo en el aula clase, sino también en situaciones diarias, entre otras. Cabe mencionar aquí como ejemplo el caso de la presente investigación, y es que por las circunstancias especiales a las que dio lugar la situación de pandemia que se extendió desde el 2020 hasta el 2022 algunas universidades chinas tomaron docencias virtuales, lo cual afectó los resultados obtenidos acerca de la ansiedad idiomática de los encuestados en la investigación y consecuentemente se convirtió en una limitación para el estudio. Por ello se resalta la importancia de tener en cuenta la ansiedad idiomática en clases virtuales.

Otra limitación a indicar que es que en esta investigación no se ha tenido en cuenta la perspectiva del profesorado ni la implicación didáctica, lo cual debe ser considerado en la investigación teniendo en cuenta que los factores internos y externos de los alumnos son influenciados en cierto modo por aspectos de la práctica docente, incluso en algunos casos puede decirse que dependen en alguna

forma de estos mismos factores del profesorado. De modo que se puede establecer una intervención educativa en la que participen tanto estos factores de parte de los alumnos como de los profesores, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la adquisición de ELE.

También ha constituido una limitación para esta investigación la selección del rendimiento académico en español. A pesar de que se destaca repetidamente la trascendencia de la asignatura de Español Básico/Superior en la enseñanza universitaria de español, es importante tener en cuenta que la correlación más concreta entre cada factor interno o externo y las competencias lingüísticas no se limita únicamente al rendimiento académico, sino que se extiende a habilidades específicas como la relación entre la ansiedad idiomática y la habilidad oral, y la relación que se da entre la motivación y la competencia escrita.

3. Líneas Futuras de Investigación

Con base en las conclusiones a las que se ha llegado con este estudio y las limitaciones que se han presentado en su desarrollo se sugieren nuevas perspectivas para continuar el estudio y la profundización de la temática aquí abordada en el ámbito de la ASL.

Una primera línea de investigación es realizar un estudio dinámico en torno a los factores internos y externos en la ASL. En este caso, se subrayan la motivación y la identidad social, dado que son dos nociones dinámicas que cambian a lo largo del proceso del aprendizaje y adquisición de una L2. A través de los resultados obtenidos de esa investigación se puede ayudar a entender mejor la evaluación crónica de estas variables de los aprendices y a comprobar sus efectos correlaciones y predicables para su competencia lingüística del idioma español.

En conexión con lo anterior se considera de relevancia tener en cuenta el tamaño de la muestra, pues parece que resulta imposible llevar a cabo una investigación crónica con una muestra grande conformada por más de 100 encuestados, lo que hace que parezca inevitable tomar en consideración una muestra más pequeña conformada por menos de 30 encuestados. Al realizar un estudio con una muestra así de pequeña se considera, además, que ello constituye una ventaja para su desarrollo, pues será mucho más fácil combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación.

En esta investigación se han revisado y analizado en total cinco distintos factores internos y externos más llamativos en el ámbito de la ASL. Sin embargo, como se puede observar, este campo de

investigación ha sido continuamente desarrollado, lo que ha conducido a la ampliación de las variables nuevas. Por ello, se considera pertinente que en investigaciones futuras donde se aborde el estudio de la ASL en el contexto chino se tengan en cuenta igualmente estos factores potenciales, así como la memoria de trabajo, el disfrute de lenguas extranjera y el voluntad de comunicarse.

Los hallazgos de la investigación han mostrado que la motivación de valor, la ansiedad idiomática y el cambio de identidad de social son variables predicables para el rendimiento en español de los encuestados. Ahora bien, tal y como se indica en el apartado de las limitaciones, la competencia de español solo es representada por la nota media en una asignatura general del Grado en Filología Hispánica en las universidades chinas. Por lo tanto, con el objetivo de comprobar concretamente la relación que existe entre los factores externos e internos y la adquisición de ELE, se cree necesario y se sugiere realizar investigaciones sobre cada variable con relación a cada competencia lingüística, así como también con la motivación y la competencia escrita, y la ansiedad idiomática y la competencia oral.

Por otra parte, el estudio debe tomar en consideración la importancia del profesorado en el área de la ASL. Aunque la mayoría de las investigaciones se centran en analizar los factores internos y externos de los aprendices de una LE/L2, aún hace falta comprobar cómo estas variables en relación con los profesores pueden impactan las mismas variables con relación a los alumnos. Si bien es cierto que este es un campo reciente y llamativo en el

estudio de la ASL y por ello apenas se han desarrollado algunos trabajos con relación a este tema en el aprendizaje y la adquisición de ELE en el contexto chino, se espera que con el avance y el desarrollo de la enseñanza de ELE en diferentes niveles escolares este se convierta en un enfoque imprescindible en el futuro.

El desarrollo de la investigación práctica en el ámbito de la ASL se considera otra dirección de investigación futura en este campo. Como se puede notar, este estudio se ha concentrado principalmente en los contenidos numéricos, es decir, los resultados se han derivado a través de los análisis estadísticos aplicados a los datos obtenidos. No obstante, en investigaciones futuras se debe procurar combinar los conocimientos teóricos con los prácticos, por ejemplo, si se concluye que la ansiedad idiomática de los aprendices chinos es alta y se relaciona negativamente con el rendimiento en español, será pertinente establecer qué actividades didácticas se pueden desarrollar para reducir el grado de ansiedad de los alumnos y consecuentemente mejorar su adquisición de español.

A modo de epílogo, se espera que con esta investigación doctoral se haya contribuido suficientemente a llenar el vacío que existe en el ámbito del aprendizaje y la adquisición de ELE en la literatura. También se desea haber construido un puente para los factores internos y externos de los aprendices en el área de ASL a través de la revisión teórica de estas variables, y haber aportado nuevas orientaciones para analizar los datos por los que aquí se ha indagado, ello mediante los tratamientos estadísticos que se han utilizado en esta investigación. Finalmente, cabe mencionar que, teniendo en cuenta el desarrollo dinámico de la enseñanza de ELE

en el contexto chino, se deben realizar nuevas investigaciones académicas sobre este tema para profundizar en él de manera constante.

Referencias

- AA. VV. (2008). Distancia social. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm
- Acton, W. (1979). *Second language learning and perception of difference in attitude*. Tesis doctoral, University of Michigan.
- Adithepsathit, U., y Wudthayagorn, J. (2018). Beliefs about English language learning, attitudes and motivation of undergraduate students of Prince of Songkla University, Surat Thani Campus. *Suranaree Journal of Social Science*, 12(2), 24-46.
- Ahamefule, L. (2019). *The Acculturation model in second language learning: A cross-linguistic study of a group of English-speaking Nigerian immigrants learning German as a second language in Germany*. Tesis doctoral. University of East London.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The modern language journal*, 78(2), 155-168.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Dorsey Press Publisher.
- Ali, F. (2021). Identity and Investment in Language Learning: A Case Study of Heritage Spanish Speakers. *Spanish in Context*, 18(3), 430-458.

- Al-Qahtani, A. A. (2016). Acculturation and Perceived Social Distance among Arabs and Saudi Arabians in an ESL Situation. *English Language Teaching*; 9(1), 188-198.
- Al-Qahtani, M. F. (2015). Associations between approaches to study, the learning environment, and academic achievement. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 10(1), 56-65.
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con alumnos sinohablantes*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Aronld, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Aronld, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Antologías de textos de didáctica del español*.
- Arteaga Botello, Y. y Lara Carmona, V. L. (2004). Violencia y distancia social: una revisión. *Papeles de población*, 10(40), 169-191.
- Asl, M. P., y Vosoughi, M. (2018). Mapping reading anxiety on reading strategy uses among Iranian students with diverse proficiency levels. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 11, 125-150.
- Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., y Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes.
- Aydin, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. *The Qualitative Report*, 21(4), 629-642.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual atters.

- Baker, C. (1992). *Attitudes and languages*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Bartram, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning: Insights from comparative education*. Bloomsbury Publishing.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, (91), 863-876.
- Bluestone, K. (2009). Acculturation, interpersonal networks, and the learner's sense of self: The effects of social relationships on second language learning. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 9(2), 1-30.
- Bogardus, E. S. (1960). *The development of social thought*. Longmans, Green and Co.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Brown, H. D. (1980). The optimal distance model of Second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 14(2), 157.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman
- Burgess, E. W. (1969). *Introduction to the Science of Sociology: Including the Original Index to Basic Sociological Concepts*. University of Chicago Press.
- Cardenas Claros, M. S. (2008). Psycho-linguistic and socio-cultural approaches to language learning: A never ending debate. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 142-154.
- Carroll, J. B. (1973). FITTING A MODEL OF SCHOOL LEARNING TO APTITUDE AND ACHIEVEMENT DATA

- OVER GRADE LEVELS. *ETS Research Bulletin Series*, 1973(2), i-41.
- Carroll, J. B. (2002). The five-factor personality model: How complete and satisfactory is it. En H. I., Braun, D. N., Jackson y D. E., Wiley (Eds), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp, 97-126). Routledge.
- Chamorro Mejía, M. (2021). El español como L2 en aprendientes bilingües hablantes de namtrik en edad infantil: estudio de actitudes lingüísticas. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 23(2), 122-140.
- Chen, T. Y., y Chang, G. B. (2004). The relationship between foreign language anxiety and learning difficulties. *Foreign language annals*, 37(2), 279-289.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and brain sciences*, 3(1), 1-15.
- Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44(3), 417-448.
- Clouet, R. (2020). Influencia de la cultura y de la identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera: aplicación del modelo de las seis dimensiones de Hofstede (2010) para analizar el proceso de aprendizaje de ELE por parte de estudiantes surcoreanos. *Onomázein*, (47), 46-79.
- Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (30), 57-72.

- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Collins, R. (1974). Three faces of cruelty: Towards a comparative sociology of violence. *Theory and Society*, 1(4), 415-440.
- Cordeiro, D. M. (2019). La ansiedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera y su relación con el contacto lingüístico en contexto de inmersión. *EntreLínguas*, 5(1), 312-327.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.)*. Sage Publications.
- Cross, S. E., y Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological bulletin*, 122(1), 5-37.
- Darvin, R., y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual review of applied linguistics*, 35, 36-56.
- DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- Doğan, Y., y Tunce, M. (2020). The role of attitudes in foreign language learning. En Y. Doğan (ed), *Academic studies in foreign language education* (pp. 83-99). Livre de Lyon.
- Dong, L., Liu, M., y Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on

- Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, 860603.
- Dong, Y. S. (2009). *Elaboración de materiales didácticos en China*. Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing.
- Dorcasberro, A. S. (1998). El modelo de desarrollo de la aculturación y el desarrollo del interlenguaje de una lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (28), 131-154.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. Pearson.
- Dulay, H. C., y Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994, 2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Esch, E. M. (1995). Exploring the concept of distance for language learning. *ReCALL*, 7(1), 5–11.
- Falcón Ccenta, P. M., y Mamani Quispe, L. A. (2017). Actitudes lingüísticas en contextos interculturales: población asháninka Bajo Chirani. *Revista de lingüística teórica y aplicada (RLA)*, 55(1), 95-115.
- Fernández Sánchez, E. (2018). La ASL desde una aproximación psicolingüística. En M. Martínez Atienza y A. Zamorano Aguilar (Eds), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. I, Fundamentos, enfoques y tendencias* (pp, 13-37). Enclave-Ele.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *Anuario del Instituto Cervantes, 2000*, 229-298.
- Fromm, E. (1948). *Man for Himself*. Routledge and Kegan.
- Gao, Y. (2001). *Foreign Language Learning: 1+1>2*. Beijing University Press.
- Gao, Y. (2002). Productive bilingualism: 1+1>2. En W. C. Daniel y M. Gary (Eds), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 143-162). VUB Brussels University Press.
- Gao, Y., Cheng, Y., Zhao, Y., y Zhou, Y. (2005). Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates. *World Englishes*, 24(1), 39-51.

- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., y Zhou, Y. (2003). Motivation types of Chinese college undergraduates. *Modern Foreign Languages*, 26(1), 28-38.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., y Zhou, Y. (2004). Motivation types of Chinese university undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 45-64.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Gass, S. M., y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.
- Geeslin, K. L. (Ed.). (2014). *The handbook of Spanish second language acquisition*. Wiley-Blackwell.
- Genesee, F. (1976). The Role of Intelligence in Second Language Learning. *Language learning*, 26(2), 267-280.
- Goldschneider, J. M., y DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language learning*, 51(1), 1-50.
- Gonzalez Puy, I. (2006). El español en China. *Anuario del Instituto Cervantes, 2006-2007*, 133-142.

- Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied linguistics*, 5(2), 79-100.
- Hansen, D. (1995). A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition. En F. R. Eckman, J. Mileham, D. Highland, R. Weber y P. W. Lee (Eds.). *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 305-316). Psychology Press.
- Harley, B., y Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 379-400.
- Hawkins, R. (2018). *How second languages are learned: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Hernández Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Tonos digital*, 8, 29-56.
- Hernando, A. (2019). Identidad social y prácticas discursivas en línea de estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, (2), 60-100.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance Anxiety research and the experiences of anxious language learners. En C. Gkonou, M. Daubney y J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31-48). Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Huskinson, T. L., y Haddock, G. (2004). Individual differences in attitude structure: Variance in the chronic reliance on affective and cognitive information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 82-90.
- Instituto Cervantes. (2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 91-109.
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.

- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Li, S., Hiver, P., y Papi, M. (2022). Individual differences in second language acquisition: Theory, research, and practice. En *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 3-34). Routledge.
- Lichtman, K., y VanPatten, B. (2021). Krashen forty years later: Final comments. *Foreign Language Annals*, 54(2), 336-340.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2011). *How Languages are Learned*. Oxford University Press
- Liu, L. M. (2020). 馬尼拉閩南語文獻《西班牙—華語辭典》與西班牙傳教士高母羨. *漢學研究*, 38(2), 215-236.
- Loh, K. (2019). What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 102–119.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie, y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Editorial Gredos.
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32).
- Lu, J. S. (Junio de 2021). *Distancia lingüística y cultural y estrategias para la enseñanza de ELE en China* (Presentación de la ponencia). XIII Jornadas de Formación del Profesorado de ELE en China, Pekín, China.

- Luo, C. (2019). *Un estudio correlacional sobre la motivación e identidad de los licenciados chinos de español y la propuesta didáctica de mejora para el ELE en China*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal*, 86, 174-191.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- MacIntyre, P.D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. En C. Gkonou, M. Daubney, y J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters.
- Maple, R. F. (1982). *Social distance and the acquisition of English as a second language: a study of Spanish-speaking adult learners*. Tesis doctoral. The University of Texas at Austin.
- Martinez, C. M., y Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.
- Masgoret, A.M., Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan.

- Masuda, K. (2018). Actitudes Lingüísticas en el ámbito de ELE en Japón: influencia de las ideologías lingüísticas centripetas ante la adquisición de la norma policéntrica del español. En J. P. Cabanilles Gomar, A. Cantarero de Salazar, Cotarelo Esteban, J. Peña Arce y C. Sanz Ruiz. (Eds.), *Jóvenes Plumas del Hispanismo: nuevos retos y enfoques de la investigación filológica* (pp. 243-260). Universidad Complutense de Madrid.
- McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language learning*, 28(2), 309-332.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Edward Arnold.
- Meisel, J. M., Clahsen, H., y Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 3(2), 109-135.
- Milroy, J., y Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of linguistics*, 21(2), 339-384.
- Minera Reyna, L. E. (2010). La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 8, 42-80.
- Money Penny, D. B., y Aldrich, R. S. (2022). Foreign language anxiety in online college Spanish: Prevalence and effects on oral proficiency. *Language Teaching Research*, 13621688221112378.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

- Morgan, B. (2007). Poststructuralism and applied linguistics: Complementary approaches to identity and culture in ELT. En J. Cummins y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (Vol. 2, pp. 949-968). Springer Publishers.
- Mujica Almarza, A. Z. (2014). *La relevancia de la distancia social en la motivación en el aula de idiomas: un modelo de intervención educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba.
- Mujica Almarza, A. Z., Rincón Fontanilla, A. C., y Arrieta Soto, M. R. (2012). Rol e influencia de la distancia social en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). *Encuentro Educativo*, 19(2), 180-194.
- Muniz-Cornejo, A. Y. (2002). Social distance, motivation and other factors contributing to success in language acquisition and achievement among adolescent Mexican immigrants. *Theses Digitization Project*, 2326.
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Inma, T., y Lacorte, M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Routledge.
- Muth, R. (2019). La identidad en el aula de lengua extranjera. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 379, 12-17.
- Nagle, C. (2021). Using Expectancy Value Theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1238-1256.

- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity, and educational change*. Longman.
- Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159-71). Pearson.
- Norton, B. (2013). Identity and second language acquisition. En C. A., Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Norton, B., y Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18(1), 109-120.
- Oga-Baldwin, W. 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, 102118.
- Oroujlou, N., y Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Osácar, E. G., y del Moral-Barrigüete, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, (19), 311-332.

- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the Language Learner: New Insights. En J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58-67). Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2018). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. En M. Pawlak y A. Mystkowska- Wiertelak (Eds.), *Challenges of Second and Foreign Language Education in a Globalized World* (pp. 53-72). Spring.
- Park, G. P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports*, 115(1), 261-275.
- Park, R. E. (1924). The concept of social distance: As applied to the study of racial relations. *Journal of applied sociology*, 8, 339-334.
- Parra, F. J. F. (2016). Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 11, 19-33.
- Rabadán Zurita, M., y Orgambidez Ramos, A. (2018). Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio. *ESE. Estudios sobre educación*, 35, 517-533.

- Rodríguez Lifante, A. (2016). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Rojo, V. Madariaga, J. M^a. y Huguet, A. (2010). Las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante de la educación secundaria en la comunidad autónoma vasca. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (4), 43-60.
- Rubio, F. (2004). *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*. Universidad de Huelva.
- Salazar-Caro, A. (2022). Actitudes lingüísticas de estudiantes de lenguas de una universidad pública colombiana. *Folios*, (55), 153-168.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P. V. (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Schumann, J. H. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26(2), 391–408.
- Schumann, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. En R. C. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 27-50). Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied linguistics*, 17(3), 356-382.
- Simmel, G. (1986). *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza Universidad.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. En P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-94). John Benjamins Publishing Company.
- Song, Y., y Wangi, J. (2017). Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (72), 201-217.
- Spolsky, B. (1988). Bridging the gap: A general theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, 22, 77-396.
- Spolsky, B. (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in second language acquisition*, 7(3), 269-288.
- Stauble, A. M. (1981). *A comparative study of a Spanish-English and Japanese-English second language continuum: Verb phrase morphology*. Tesis doctoral. University of California,
- Stauble, A.M. (1980). Acculturation and second language acquisition. En R. Scarcella y S, Krashen (Eds), *Research in second language acquisition: Selected papers of the Los Angeles second language acquisition research forum* (pp. 43–50). Newbury House.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Routledge
- Tavakoli, P., y Jones, R. (2018). *An overview of approaches to second language acquisition and instructional practices*. Welsh Government (Research & Statistics).
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., y Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji* (Çev: Ali Dönmez). İmge Kitabevi Yay.
- Teimouri, Y., Goetze, J., y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Torronteras, A. V. (2019). *Contraste cultural en la enseñanza del español con alumnos sinohablantes de la R.P.L China*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Torronteras, A.V., Baz, A.A., y Liya, M. (2020). Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 14, 1-17.
- Tremblay, P.F., y Gardner, R.C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and Anxiety in Second Language Learning. En K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 145-167). Cambridge University Press.

- Ushioda, E. (1993). Acculturation theory and linguistic fossilization: A comparative case study. *Occasional paper-Centre for Language and Communication Studies*, (37), 1-54.
- Vana, R. F. (2020). *Learning with an Attitude?!: Heritage and L2 Students' Language Attitudes Toward Spanish Language Varieties in the Advanced Mixed Class*. Tesis doctoral, Arizona State University.
- VanPatten, B., y Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Continuum.
- Wada, H. (2022). La ansiedad de lenguas extranjeras de los estudiantes japoneses de ELE en un país hispanohablante: Una comparación con los aprendientes en Japón. *HISPANICA/HISPÁNICA*, 2021(65), 55-79.
- Wen, Z. E., Biedroń, A., & Skehan, P. (2017). Foreign language aptitude theory: Yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*, 50(1), 1-31.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.
- William, M., y Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?. *The modern language journal*, 75(4), 426-439.
- Young, D. J. (1994). *New directions in language anxiety research*. Heinle y Heinle Publishers.

- Young, D. J. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. McGraw-Hill Companies.
- Zenotz, V. (2012). Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Lengua*, 12, 75-81.
- Zhan, Y., Jiang, Y., Wan, Z. H., y Guo, J. J. (2021). Is there an “expectancy \times value” effect? Investigating the impact of self-efficacy and learning motives on Chinese undergraduates’ use of deep language learning strategies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 83-94.
- Zheng, S. J. (2015). La enseñanza del idioma español en China: oportunidades y desafíos, en Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas. Shanghái, Shanghái Foreign Language Education Press, 616-626.
- Zheng, S. y Liu, Y. (2011). La investigación del profesorado en la especialidad de lengua española en la enseñanza superior de China. *Foreign Language Teaching and Research*, 46(4), 596-604.
- Zobl, H. (1995). Converging evidence for the ‘acquisition-learning’ distinction. *Applied Linguistics*, 16(1), 35-56.

Anexo I

Cuestionarios

Cuestionario

Estimados estudiantes,

A través del siguiente cuestionario pretendemos investigar la correlación entre los factores internos e externos y la competencia lingüística en el proceso de aprendizaje o adquisición de LE/L2 -en nuestro caso la lengua española- cuyo conocimiento y comprensión puede ayudar a desarrollar esta investigación.

Las respuestas son anónimas y serán empleadas para fines exclusivamente científicos. En ningún caso los datos se filtrarán. Por ello, le invitamos a que responda con absoluta sinceridad.

Tenga en cuenta que no existe respuesta correcta o incorrecta, lo importante es su opinión. Por favor, no deje ninguna respuesta en blanco.

Datos Personales

(1). Edad: (2). Género: Hombre Mujer (3)Etnia: Han
Etnia minoritaria

(4). Origen de la familia:
PSGS Capital de provincia Ciudad-prefectura Ciudad-
condado Pueblo

(5). Localidad de la universidad (provincia):
PSGS Capital de provincia Ciudad-prefectura Ciudad-
condado Pueblo

(6). ¿En qué año académico está actualmente?
Primer año Segundo año Tercer año Cuarto año

(7). ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español?
Menos de un año 1-2 años 2-4 años más de 4 años

(8). ¿Seguirá estudiando un Máster sobre español después de la graduación?
Sí No

(9). ¿Prefería visitar España o cualquier otro país de Latinoamérica?
En caso afirmativo, indique su propósito

Sí No

Vacaciones Trabajo Estudios Otros

(10). ¿Cuántos dialectos chinos habla?

uno dos o más solo hablo chino mandarín

(11). ¿Qué es su nivel de inglés?

College English Test Band 4 College English Test Band 6

Test for English Majors Band 4 Test for English Majors Band 8

Ninguno

(12). ¿Podría indicar cual es más o menos su nota media de la
asignatura Español Moderno?

0-50 50-60 60-65 65-70 70-75 75-80 80-85

85-90 90-100

A continuación, marque si está de acuerdo o no con los siguientes enunciados. Señale con un visto (✓) el número que corresponda a su opinión (de 1 “Muy en desacuerdo” a 7 “Muy de acuerdo”).

Parte I. Motivación	1	2	3	4	5	6	7
(1). Tengo muchas ganas de aprender mucho en español. (valor de logro).							
(2). La lengua española es importante para mí personalmente. (valor de logro).							
(3). Para mí, personalmente, es importante ser un bueno en español. (valor de logro).							
(4). Me gusta resolver problemas de español. (valor intrínseco).							
(5). Me gustaría tener más clases de español. (valor intrínseco).							
(6). Cuando estoy trabajando en un problema de español, a veces no me doy cuenta de que el tiempo pasa. (valor intrínseco).							
(7). Siempre tengo ganas de tomar clases de español. (valor intrínseco).							
(8). Si puedo aprender algo nuevo en español, estoy dispuesto a utilizar mi tiempo libre para hacerlo. (valor intrínseco).							
(9). Necesitaré buenos conocimientos de español para mi vida posterior (formación, estudios, trabajo). (valor de utilidad).							
(10). Las buenas notas en español pueden ser de gran valor para mí actualmente. (valor de utilidad).							
(11). Las buenas notas en español pueden ser de gran valor para mí posteriormente. (valor de utilidad).							
(12). El tiempo que me dedico a aprender español me impide hacer otras cosas que me gustaría hacer. (valor de coste).							
(13). Tendría que sacrificar mucho tiempo libre							

para ser bueno en español. (valor de coste).							
(14). Tendría que invertir mucho tiempo para sacar buenas notas en español. (valor de coste).							
(15). Me cuesta entender todo lo que está relacionado con el español. (expectativa).							
(16). Soy bueno en español. (expectativa).							
(17). No se me da bien el español. (expectativa).							
(18). La lengua española no es realmente mi especialidad. (expectativa).							

Parte II. Ansiedad idiomática	1	2	3	4	5	6	7
(19). Tengo miedo de hablar en mi clase de español.							
(20). Me siento ansioso cuando escucho un desconocido en mi clase de español.							
(21). Me siento ansioso cuando mis compañeros de clase hacen mejor que yo en mi clase de español.							
(22). Tengo miedo de leer en voz alta en mi clase de español.							
(23). Tengo miedo de escribir en el examen de español.							
(24). Me molesta el método de examen en mi clase de español.							
(25). Me pongo ansioso cuando siento que no puedo hablar bien frente a otros estudiantes de otros idiomas.							
(26). Tiemblo cuando sé que me van a llamar en mi clase/conversación de español.							
(27). Me siento nervioso en el examen de español.							
(28). Me siento nervioso cuando estoy cerca de usuarios quienes tienen un nivel avanzado de							

español.							
(29). Temo pronunciar mal las palabras en mi clase de español.							
(30). Temo miedo de hablar chino en mi clase de español.							

Parte III. Actitudes	1	2	3	4	5	6	7
(31). Tengo una actitud positiva a la lengua española.							
(32). En la actualidad, estudiar español en China está bien visto.							
(33). Estudiar español como LE es una experiencia agradable.							
(34). Tengo una actitud favorable hacia los hispanohablantes.							
(35). Los hispanohablantes son seguros y confiables.							
(36). Los hispanohablantes son considerados del agrado de otros							
(37). Los hispanohablantes son muy amistosos y hospitalarios							
(38). Tengo una actitud favorable hacia el mundo hispánico.							
(39). El mundo hispánico juega un papel importante en el mundo.							
(40). El mundo hispánico es seguro y confiable.							

Parte IV. Distancia social	1	2	3	4	5	6	7
(41). Me gustaría casar con hispanohablantes.							
(42). Tendría como amigos regulares							

hispanohablantes.							
(43). Trabajaría en una oficina junto a hispanohablantes.							
(44). Viviría en el mismo vecindario con hispanohablantes.							
(45). Hablaría simplemente como conocido con hispanohablantes.							
(46). Me identifico afectivamente con hispanohablantes.							
(47). Excluiría de mi país a hispanohablantes.							

Parte V. Identidad	1	2	3	4	5	6	7
(48). Cuando mi español es mejor que otros estudiantes, me siento muy bien							
(49). El aprendizaje de español influye mucho en mi autoestima personal.							
(50). Cuando mi nivel de español mejora, empeora mi nivel de chino.							
(51). Cuando mi nivel de español mejora, el nivel de mi chino también mejora.							
(52). El aprendizaje del español, no está suponiendo ningún cambio en mi lengua materna.							
(53). La mezcla de idiomas me hace sentir muy incómodo.							
(54). Puedo hablar español y chino en diferentes situaciones contextuales sin ningún problema.							
(55). Cuando me encuentro con dificultades en el aprendizaje del español, me hace sentir frustrado.							
(56). Cuando supero una dificultad en el aprendizaje del español, se fortalece mi							

autoestima.								
(57). No noto ningún cambio después de aprender español.								
(58). Después de aprender español, soy consciente de mi acercamiento a la cultura occidental.								
(59). Después de aprender español, soy consciente de que no estoy totalmente de acuerdo con las costumbres tradicionales chinas.								
(60). Soy más confiable cuando comunico en español, sin embargo, estoy muy humilde cuando comunico en chino.								
(61). El cambio entre los dos idiomas, me hace sentir incómodo.								
(62). Creo que el idioma sólo es un instrumento, no me convierto en otra persona después de aprender otro idioma.								
(63). Cuando veo películas españolas, prefiero escucharlas en español original, igual que cuando veo películas chinas, me gustaría escucharlas en chino.								
(64). Cuando me despido de mis amigos extranjeros, dudo sobre la forma de despedida.								
(65). Después de aprender español, me planteo sustituir algunos términos chinos.								
(66). Después de aprender español, me llama más atención el cambio del mundo exterior.								
(67). Después de aprender español, me convierto en una persona más alegre, abierto y comunicable, y me relaciono mejor con la gente.								

(68). Aparte de mi nombre chino, tengo un nombre español, uso ambos.							
(69). Después de aprender español a veces me encuentro en conflicto por diferencias en los valores sociales.							
(70). Según el aumento de conocimiento sobre la literatura y el arte español, tengo más interés por la literatura y el arte chino.							
(71). El tema sobre el cambio después de aprender español es muy aburrido, no me interesa nada.							

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

调查问卷

亲爱的同学们，

通过下面的调查问卷，我们打算调查在学习西班牙语中个人内部和外部因素与语言成绩之间的相关性，你们的知识和理解有助于进行这项研究。

此次调查问卷是匿名的，所有的数据将专门用于科学目的。在任何情况下都不会泄露你们的隐私。因此，我们诚挚地邀请你们参与这项调查问卷。

请注意，回答没有对错之分，最重要的是你的看法。请不要留下任何空白选项。

个人信息

(1). 年龄： (2). 性别： 男 女 (3). 民族： 汉 少数民族

(4). 籍贯：

北京上海广州深圳 省会 地级市 县级市 乡镇

(5). 大学所在地：

北京上海广州深圳 省会 地级市 县级市 乡镇

(6). 请问您现在大几？

大一 大二 大三 大四

(7). 请问您学习西班牙语多长时间了？

不到一年 一到两年 两年到四年 超过四年

(8). 毕业之后你会打算继续攻读关于西班牙语的硕士？

是 否 否，但是有意愿

(9). 请问您打算去西班牙或者拉美国家吗？ 如果是，请选择您的目的。

是 否

度假 工作 学习 其他

(10). 请问您掌握几门方言？

一门 两门及以上 我只会说普通话

(11). 请问您的英语水平如何?

大学英语四级 大学英语六级 英语专业四级 英语专业八级 无

(12). 请问您基础西班牙语这门课程大约的平均分是多少?

50 分以下 50 分- 60 分 60 分- 65 分 65 分- 70 分 70 分- 75 分 75 分- 80 分 80 分- 85 分 85 分 - 90 分 90 以上

请您勾选是否赞成或不赞成以下陈述。请用（✓）标记相应的数字来表示您的态度（从1“非常不同意”到7“非常同意”。

第一部分 动机	1	2	3	4	5	6	7
(1). 我很想在西班牙语方面学到很多东西。							
(2). 西班牙语对我个人来说很重要。							
(3). 对我个人来说，擅长西班牙语是很重要的。							
(4). 我喜欢解决西班牙语方面的问题。							
(5). 我希望能有更多的西班牙语课程。							
(6). 当我在处理一个西班牙语问题时，有时我并没有意识到时间在流逝。							
(7). 我总是期待着上西班牙语课。							
(8). 如果我可以学习关于西班牙语新的知识，我愿意利用我的空闲时间这样做。							
(9). 我需要对我以后的生活（培训、学习、工作）有良好的西班牙语水平。							
(10). 良好的西班牙语成绩对我现在来说是很有价值。							
(11). 良好的西班牙语成绩对我未来来说是很有价值。							
(12). 我花在学习西班牙语上的时间使我无法做其他我想做的事情。							
(13). 为了学好西班牙语，我必须牺牲大量的空闲时间。							
(14). 我必须投入大量的时间才能在西班牙语方面取得好成绩。							
(15). 我觉得很难理解与西班牙语有关的一切。							
(16). 我的西班牙语很好。							
(17). 我不擅长西班牙语。							

(18). 西班牙语并不是我的专长。							
--------------------	--	--	--	--	--	--	--

第二部分 语言焦虑	1	2	3	4	5	6	7
(19). 我很害怕在西班牙语课上发言。							
(20). 当我在西班牙语课上听到一个文章段落时, 我感到很焦虑。							
(21). 当我的同学在西班牙语课上做得比我好时, 我感到很焦虑。							
(22). 我害怕在西班牙语课上作阅读。							
(23). 我害怕在西班牙语课上写作。							
(24). 我反感西班牙语课上的考试方法。							
(25). 当我觉得自己无法在其他语言学习者面前说好西班牙语时, 我会感到焦虑。							
(26). 当我知道我将在西班牙语课/对话中被叫到时, 我会颤抖。							
(27). 我在西班牙语考试中感到紧张。							
(28). 当我和那些西班牙语水平高的同学在一起时, 我感到很紧张。							
(29). 我害怕在西班牙语课上读错或发错音。							
(30). 我害怕在西班牙语课上说中文。							

第三部分 态度	1	2	3	4	5	6	7
(31). 我对西班牙语语言本身持有积极的态度。							
(32). 现如今在中国学习西班牙语是一件好事。							
(33). 将西班牙语作为外语学习是一种愉快的经历。							

(34). 我对讲西班牙语的人有好的态度。							
(35). 讲西班牙语的母语者是安全和可靠的。							
(36). 讲西班牙语的母语者被认为是被别人喜欢的。							
(37). 讲西班牙语的母语者是非常友好和热情的。							
(38). 我对西语世界抱有好的态度。							
(39). 西语世界在全球范围内发挥着重要作用。							
(40). 西语国家的世界是安全和可靠的。							

第四部分 社会距离	1	2	3	4	5	6	7
(41). 如果有机会, 我愿意和讲西语的母语者结婚。							
(42). 如果有机会, 我愿意和讲西语的母语者成为好朋友。							
(43). 如果有机会, 我愿意和讲西语的母语者一起工作当同事。							
(44). 如果有机会, 我愿意和讲西班牙语的母语者住在同一个社区。							
(45). 如果有机会, 我愿意和讲西班牙语母语者当作熟人交谈。							
(46). 如果有机会, 我会在情感上认同讲西班牙语的母语者。							
(47). 如果有机会, 我将把讲西班牙语的母语者驱逐出我的国家。							

第五部分 社会身份	1	2	3	4	5	6	7
(48). 当我的西班牙语比其他学生好时, 我感觉非常好。							

(49). 学习西班牙语对我个人的自尊心有很大的积极影响。							
(50). 当我的西班牙语进步时，我的中文却退步了。							
(51). 当我的西班牙语进步时，我的中文也进步了。							
(52). 学习西班牙语并没有给我的母语带来任何改变。							
(53). 两种语言的混合使用使我感到非常不舒服。							
(54). 我可以在不同的情形下顺利地说西班牙语和中文，没有任何问题。							
(55). 当我在学习西班牙语时遇到困难，这让我感到很沮丧。							
(56). 当我克服了学习西班牙语的困难时，我的自尊心得到了加强。							
(57). 学习西班牙语后，我没有发现任何变化。							
(58). 学习西班牙语后，我意识到自己对西方文化的有所认同。							
(59). 学习西班牙语后，我意识到我并不完全赞同中国的传统习俗。							
(60). 我在用西班牙语交流时更加自信，然而，我在用中文交流时却非常谦虚。							
(61). 在两种语言之间切换让我感觉很不舒服。							
(62). 我认为语言只是一种工具，我不会在学习另一种语言后变成另一个人。							
(63). 当我看西班牙电影时，我更喜欢听原版的西班牙语，就像我看中国电影时，我希望听中文一样。							
(64). 当我与我的外国朋友告别时，我对告							

别的形式犹豫不决。							
(65). 学习西班牙语后，我会用西班牙语术语来替代一些中文术语。							
(66). 学习西班牙语后，我对外部世界的变化更加感兴趣。							
(67). 学习西班牙语后，我成为一个更加开朗、开放和善于沟通的人，我与人的关系也更加融洽。							
(68). 除了我的中国名字，我有一个西班牙名字，两者我都会使用。							
(69). 学习西班牙语后，我有时会发现因为社会价值观的不同而陷入冲突。							
(70). 随着我对西班牙文学和艺术知识的增加，我对中国文学和艺术更感兴趣。							
(71). 学习西班牙语后的产生的个人变化这个话题非常无聊，我一点都不感兴趣。							

十分感谢您的参与！

Anexo II

Datos Originales

Modelo 1 y 2 de Regresión

Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Actitudes, ansiedad, Logro, utilidad, Intrínseco ^b	.	Introducir
2	Cambio sustractivo, Confianza propia, Cambio adictivo, Distancia social ^b	.	Introducir

a. Variable dependiente: Rentimiento de español

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo^c

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado	Estadísticos de cambio			Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
						Cambio en F	gl1	gl2		
1	.488 ^a	.238	.225	10.5807	.238	19.395	5	311	.000	
2	.511 ^b	.261	.239	10.4866	.023	2.402	4	307	.050	2.102

a. Predictores: (Constante), Actitudes, ansiedad, Logro, utilidad, Intrinseco

b. Predictores: (Constante), Actitudes, ansiedad, Logro, utilidad, Intrinseco, Cambio sustractivo, Confianza propia, Cambio adictivo, Distancia social

c. Variable dependiente: Rentimiento de español

Coefficientes^a

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients estandarizados		t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticas de colinealidad		
	B	Desv. Error	Beta				Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF	
1	(Constante)	49.098	3.746		13.108	.000	41.727	56.468						
	Logro	2.333	.739	.234	3.156	.002	.878	3.787	.441	.176	.156	.445	2.246	
	Intrínseco	1.176	.906	.111	1.297	.196	-.808	2.959	.425	.073	.064	.336	2.972	
	utilidad	.686	.782	.066	.877	.381	-.853	2.225	.381	.050	.043	.429	2.328	
	ansiedad	-.726	.454	-.082	-1.601	.110	-1.619	.166	-.148	-.090	-.079	.939	1.065	
	Actitudes	1.564	.771	.134	2.029	.043	.047	3.080	.373	.114	.100	.562	1.779	
2	(Constante)	46.342	3.863		11.995	.000	38.740	53.944						
	Logro	2.257	.736	.227	3.065	.002	.808	3.707	.441	.172	.150	.441	2.269	
	Intrínseco	.831	.920	.078	.903	.367	-.980	2.641	.425	.051	.044	.321	3.120	
	utilidad	.329	.797	.032	.413	.680	-1.239	1.897	.381	.024	.020	.406	2.460	
	ansiedad	-1.046	.480	-.118	-2.181	.030	-1.990	-.102	-.148	-.124	-.107	.825	1.213	
	Actitudes	.507	.884	.043	.574	.567	-1.232	2.245	.373	.033	.028	.420	2.380	
	Distancia social	.141	.867	.012	.163	.871	-1.564	1.847	.327	.009	.008	.459	2.181	
	Confianza propia	.953	.741	.086	1.286	.199	-.505	2.412	.301	.073	.063	.542	1.846	
	Cambio sustractivo	.310	.873	.024	.356	.722	-1.407	2.028	.269	.020	.017	.508	1.967	
	Cambio aditivo	1.463	.767	.128	1.907	.057	-.047	2.973	.356	.108	.094	.533	1.875	

a. Variable dependiente: Rentimiento de español

Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovvalor	Índice de condición	(Constante)	Logro	Intrinseco	utilidad	ansiedad	Proporciones de varianza						
									Actitudes	Distancia social	Confianza propia	Cambio sustractivo	Cambio adictivo		
1	1	5.773	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.155	6.099	.00	.01	.01	.00	.67	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	3	.023	15.720	.45	.34	.02	.02	.23	.17	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	4	.019	17.480	.54	.08	.00	.00	.06	.64	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	5	.017	18.435	.01	.45	.04	.61	.00	.14	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	6	.012	21.875	.00	.12	.93	.37	.04	.04	.00	.00	.00	.00	.00	.00
2	1	9.663	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.158	7.823	.00	.01	.01	.00	.59	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	3	.046	14.549	.00	.11	.03	.05	.10	.00	.00	.03	.02	.14	.10	.00
	4	.027	18.769	.07	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.00	.73	.11	.02	.00
	5	.024	20.066	.00	.00	.00	.04	.00	.06	.00	.36	.00	.00	.47	.00
	6	.021	21.338	.62	.18	.02	.00	.10	.04	.00	.00	.00	.19	.00	.00
	7	.019	22.593	.18	.02	.01	.01	.12	.17	.06	.11	.33	.33	.00	.00
	8	.017	24.016	.12	.57	.11	.28	.04	.06	.00	.09	.02	.01	.00	.00
	9	.014	26.724	.00	.01	.01	.21	.00	.57	.51	.00	.07	.03	.00	.00
	10	.011	29.506	.00	.09	.80	.38	.03	.08	.02	.04	.14	.03	.00	.00

a. Variable dependiente: Rentimiento de español

Modelo 3 de Regresión

Variables entradas/eliminadas^a

Modelo	Variables entradas	Variables eliminadas	Método
1	Cambio adictivo, ansiedad, Logro, Actitudes ^b	.	Introducir

a. Variable dependiente: Rentimiento de español

b. Todas las variables solicitadas introducidas.

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Cambio en R cuadrado	Estadísticos de cambio			Durbin-Watson	
						Cambio en F	gl1	gl2		
1	.500 ^a	.250	.240	10.4781	.250	26.002	4	312	.000	2.112

a. Predictores: (Constante), Cambio adictivo, ansiedad, Logro, Actitudes

b. Variable dependiente: Retimiento de español

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Desv. Error	Coeficientes estandarizados		t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B		Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Beta		Límite inferior	Límite superior			Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF		
1 (Constante)	48.279		3.675		13.136	.000	41.048	55.511						
Logro	2.917	.293	.599	.293	4.868	.000	1.738	4.096	.441	.266	.239	.664	1.505	
ansiedad	-.924	-.104	.440	-.104	-2.099	.037	-1.791	-.058	-.148	-.118	-.103	.977	1.024	
Actitudes	1.309	.112	.752	.112	1.741	.083	-.170	2.789	.373	.098	.085	.579	1.727	
Cambio adictivo	2.039	.179	.671	.179	3.040	.003	.719	3.359	.356	.170	.149	.696	1.436	

a. Variable dependiente: Retiramiento de español

Diagnósticos de colinealidad^a

Modelo	Dimensión	Autovalor	Índice de condición	Proporciones de varianza					Cambio adictivo
				(Constante)	Logro	ansiedad	Actitudes		
1	1	4.794	1.000	.00	.00	.01	.00	.00	.00
	2	.137	5.916	.00	.03	.77	.01	.01	.01
	3	.030	12.540	.00	.53	.02	.00	.00	.63
	4	.021	15.222	.87	.27	.20	.00	.00	.19
	5	.018	16.292	.13	.17	.01	.98	.17	.17

a. Variable dependiente: Rentimiento de español