

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**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**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Chenxi Luo**

**Directores**

**José María Ruiz Ruiz**  
**Chantal Biencinto López**

**Madrid**  
**Ed. electrónica 2019**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**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**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Chenxi Luo**

**Dirigida por:**

**Dr. José María Ruiz Ruiz  
Dra. Chantal Biencinto López**

**Madrid, 2019**



A mis padres, a mi abuelo, a mis directores de Tesis, a mis amigos.

## **AGRADECIMIENTOS**

En el momento final de la Tesis, quiero dar mis agradecimientos a todos los profesores y amigos que me han ayudado durante los 3 años del estudio doctoral. Sin vuestro y apoyo colaboración, me hubiera sido imposible llegar aquí.

Quiero dar expresamente, las gracias a mis dos directores de tesis, el profesor Doctor D. José María Ruiz y la profesora Doctora Dña. Chantal Biencinto López, por su enorme sabiduría, paciencia, apoyo y confianza. Muchas gracias, también, por permitirme permanecer a su lado para aprender, no sólo a hacer investigación académica, sino también a ser una mejor persona.

También quiero expresar todo mi agradecimiento a mi familia, quien me ha apoyado cariñosa e incansablemente durante todo el proceso del aprendizaje.

Quiero hacer un pequeño aparte especial, para expresar un agradecimiento especial a *China Scholarship Council* por ofrecerme el gran apoyo financiero durante el estudio doctoral en Madrid.

A mi querido amigo y colega Dr. Tan Qinyi, el profesor Ricardo Bernárdez, muchas gracias también por vuestros apoyos inmediatos en cualquier momento de mis dudas.

Agradezco también a todos los alumnos y profesores que han participado en este estudio.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>RESUMEN .....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: Marco teórico .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Motivación.....</b>	<b>10</b>
1.1.1. Aproximación al concepto .....	10
1.1.2. Evolución del concepto de motivación .....	11
1.1.3. Motivación en el contexto educativo .....	21
1.1.4. Motivación en la Adquisición de Lenguas Extranjeras (ALE).....	30
1.1.5. Tipos de Motivación en ALE/2.....	46
1.1.6. Intensidad de motivación en ALE/2 .....	48
1.1.7. Los estudios relevantes sobre la motivación en ALE/2 .....	50
<b>1.2. Identidad .....</b>	<b>62</b>
1.2.1. Concepto de identidad.....	62
1.2.2. Identidad implicada en la adquisición de lenguas extranjeras (ALE/2) .....	63
1.2.3. Relación entre cambio de identidad y motivación .....	65
<b>Capítulo 2: Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).....</b>	<b>73</b>
<b>2.1. Los enfoques y métodos de la enseñanza de LE .....</b>	<b>73</b>
2.1.1. Enfoque por tareas .....	76
<b>2.2. La enseñanza de español como lengua extranjera en China .....</b>	<b>82</b>
2.2.1. Historia de la enseñanza de español en China .....	82
2.2.2. Panorama actual la enseñanza de ELE en China .....	85
2.2.2.1. Instituto Cervantes en China.....	86
2.2.2.2. Enseñanza de español en estudios primarios y secundarios .....	87
2.2.2.3. Academia privada .....	87
2.2.2.4. Enseñanza universitaria .....	88
<b>Capítulo 3: Metodología .....</b>	<b>97</b>
<b>3.1. Objetivos.....</b>	<b>97</b>
<b>3.2. Preguntas e hipótesis .....</b>	<b>97</b>
<b>3.3. Diseño de investigación .....</b>	<b>98</b>
3.3.1. Variables implicadas en la investigación .....	100
3.3.2. Instrumento .....	103
3.3.3. Población y muestra.....	106
3.3.4. Procedimiento .....	112
3.3.5. Análisis de datos .....	112
<b>Capítulo 4: Resultados.....</b>	<b>114</b>
<b>4.1. Tipos de motivación.....</b>	<b>115</b>
4.1.1. Principales motivaciones .....	115
4.1.2. Factores personales y tipos de motivación .....	118

<b>4.2. La intensidad de motivación.....</b>	<b>122</b>
4.2.1. Grupos de intensidad.....	122
4.2.2. Factores personales e intensidad de motivación .....	123
<b>4.3. Cambio de identidad .....</b>	<b>124</b>
4.3.1. Grupos de cambios de identidad .....	124
4.3.2. Factores personales y cambio de identidad.....	125
<b>4.4. Influencia de los tipos de motivación en la intensidad motivacional .....</b>	<b>128</b>
<b>4.5. Diferencias entre intensidad de motivación y cambio de identidad .....</b>	<b>131</b>
<b>4.6. Relación entre tipos de motivación y cambios de identidad .....</b>	<b>134</b>
<b>Capítulo 5: Discusión de resultados .....</b>	<b>137</b>
<b>5.1. Resumen de los principales resultados .....</b>	<b>137</b>
5.1.1. Motivación variada y dinámica.....	139
5.1.2. Factores personales e influencias.....	141
5.1.3. Correlación entre tipos de motivación e identidad .....	144
5.1.4. Correlación entre confianza propia y cambio sustractivo y cambio aditivo ..	146
<b>5.2. Propuesta de mejora .....</b>	<b>147</b>
5.2.1. Fundamentos .....	147
5.2.1.1. Formación profesional .....	147
5.2.1.2. Los modelos de formación del profesorado.....	150
5.2.1.3. El modelo de formación basado en competencias .....	153
5.2.1.4. El modelo de evaluación.....	156
5.2.2. Plan de formación de los profesorados chinos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desde la perspectiva de motivación.....	160
5.2.2.1. Introducción .....	160
5.2.2.2. Objetivos .....	162
5.2.2.3. Contenidos .....	163
5.2.2.4. Metodología .....	164
5.2.2.5. Organización .....	164
5.2.2.6. Actividades .....	164
5.2.2.7. Recursos .....	176
5.2.2.8. Evaluación.....	177
<b>Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y prospectiva.....</b>	<b>182</b>
<b>6.1. Conclusiones.....</b>	<b>182</b>
<b>6.2. Limitaciones del estudio.....</b>	<b>189</b>
<b>6.3. Líneas futuras de investigación .....</b>	<b>192</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>195</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>221</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 1 Evolución histórica del concepto motivación.....	18
Tabla 3. 1 Estructura del instrumento .....	103
Tabla 3. 2 Alfa De Cronbach del cuestionario.....	106
Tabla 3. 3 Composición de la muestra.....	108
Tabla 3. 4 Tareas y sus pasos para la investigación.....	113
Tabla 4. 1 Tabla de ítems para ordenar.....	114
Tabla 4. 2 Prueba de KMO y Esfericidad de Bartlett .....	115
Tabla 4. 3 Varianza total explicada de los componentes principales de los tipos de motivación.....	116
Tabla 4. 4 Matriz de componentes rotados en tipos de motivación.....	118
Tabla 4. 5 Prueba Multivariable entre factores personales y tipos de motivación .....	119
Tabla 4. 6 Prueba del efecto inter-sujetos de factores personales en tipos de motivación .....	120
Tabla 4. 7 Ítems recodificados inverso en intensidad de motivación .....	122
Tabla 4. 8 Estadísticos descriptivos de la Intensidad de motivación .....	123
Tabla 4. 9 Grupos de Intensidad .....	123
Tabla 4. 10 Prueba de los efecto inter-sujetos entre factores personales e intensidad de motivación.....	123
Tabla 4. 11 Agrupación de ítems de cambios de Identidad .....	124
Tabla 4. 12 Análisis Descriptivo sobre cambios de identidad .....	125
Tabla 4. 13 Prueba MANOVA entre factores personales y cambios de identidad.....	125
Tabla 4. 14 Prueba del efecto inter-sujetos entre factores personales y cambios de identidad.....	126
Tabla 4. 15 Prueba ANOVA: tipos de motivación en función de la intensidad motivacional.....	128
Tabla 4. 16 Prueba del efecto inter-sujetos entre tipos de motivación y su intensidad ..	129
Tabla 4. 17 Prueba de ANOVA entre Intensidad de motivación y Cambio de Identidad .....	131
Tabla 4. 18 Prueba de inter-sujetos entre intensidad de motivación y cambios de identidad .....	132
Tabla 4. 19 Matriz de correlaciones entre tipos de motivación y cambios de identidad	136
Tabla 5. 1 Ejemplo de portfolio de español.....	176
Tabla 5. 2 Indicadores de la evaluación integral.....	181

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3. 1 Estructura de la investigación .....	99
Gráfico 3. 2 Número de participantes por universidad .....	108
Gráfico 3. 3 Distribución por género .....	109
Gráfico 3. 4 Distribución por edad .....	109
Gráfico 3. 5 Distribución por nivel de inglés.....	110
Gráfico 3. 6 Distribución por tiempo aprendiendo español .....	110
Gráfico 3. 7 Distribución por año académico .....	111
Gráfico 3. 8 Distribución por nivel de español .....	111
Gráfico 3. 9 Distribución por la zona de origen de la muestra .....	112
Gráfico 4. 1 Diferencia de medias en tipos de motivaciónn según nivel de inglés.....	121
Gráfico 4. 2 Diferencia de medias en tipos de motivación según tiempo aprendiendo español .....	122
Gráfico 4. 3 Diferencia de medias en cambios de identidad según el género .....	127
Gráfico 4. 4 Diferencia de medias en cambios de identidad según el nivel de español .	127
Gráfico 4. 5 Diferencia de medias en gusto personal según la intensidad motivacional	130
Gráfico 4. 6 Diferencia de medias en responsabilidad y comunicación social según la intensidad .....	130
Gráfico 4. 7 Diferencia de medias en cambio de confianza propia según la intensidad motivacional.....	133
Gráfico 4. 8 Diferencia de medias en cambio aditivo según la intensidad motivacional	133
Gráfico 4.9 Diferencia de medias en cambio productivo según la intensidad motivacional .....	134

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 1 Pirámide de necesidades de Maslow .....	14
Figura 1. 2 Modelo socio-psicológico de Gardner.....	33
Figura 1. 3 Modelo de Gardner y Tremblay .....	35
Figura 1. 4 Modelo de Tres Niveles de Motivación de ALE de Dörnyei.....	37
Figura 1. 5 Clasificación de los factores motivacionales de Williams y Burden .....	38
Figura 1. 6 Cambio de motivación en el tiempo.....	40
Figura 1. 7 Modelo de Ottó y Dörnyei.....	41
Figura 1. 8 La motivación integral de Lambert .....	47
Figura 1. 9 El modelo de la psicología social de Lambert.....	66
Figura 2. 1 Marco para la programación de una unidad didáctica por tareas.....	79
Figura 2. 2 Las universidades con estudios de postgrados, y sus líneas de investigación	89
Figura 2. 3 Distribución de horas semanales de la facultad de filología hispánica de SISU. .....	91
Figura 2. 4 Estructura de EEE4.....	93
Figura 2. 5 Estructura de EEE8.....	94
Figura 5. 1 Refranes españoles.....	166
Figura 5. 2 Ejemplo de artículo.....	168
Figura 5. 3 Ejemplo de los programas de Erasmus+mundus .....	174

## **ÍNDICE DE ACRÓNIMOS**

ASL: Adquisición de Segunda Lengua

ALE: Adquisición de Lenguas Extranjeras

ELE: Español como Lengua Extranjera

L1: Lengua Materna

LE: Lengua Extranjera

L2: Segunda Lengua

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

LEMT: La Enseñanza Mediante Tareas

LOE: Ley Orgánica de Educación

ILE: Inglés como Lengua Extranjera

ALH: Adquisición de Lenguas de herencia

## RESUMEN

Este trabajo se plantea con los objetivos generales de estudiar las posibles relaciones entre la motivación y la identidad, y ofrecer propuestas de mejora para la didáctica de la enseñanza de ELE en China. Consiste en un estudio correlacional, cuantitativo, descriptivo y ex-post-facto. Se usa el cuestionario de Gao (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007, 2009) como el principal instrumento. La recolección de datos se hace a través de la página <http://www.sojump.com>. Las técnicas estadísticas como el análisis factorial, análisis descriptivo, ANOVA, MANOVA han sido aplicadas. Los 301 sujetos del estudio vienen de las facultades de filología hispánica de tres universidades públicas chinas, a saber: *Heilongjiang University, Sichuan International Studies University y Changzhou University*.

El análisis factorial muestra las cinco motivaciones principales existentes entre los sujetos: desarrollo personal, gusto personal, responsabilidad de comunicación social, entorno de aprendizaje y expedientes. El análisis descriptivo determina tres grupos de intensidad motivacional: alto, medio y bajo. Y cinco grupos de cambios de identidad, que serían: cambio en confianza personal, cambio sustractivo, cambio aditivo, cambio productivo, identidad dividida y sin cambio.

El análisis MANOVA confirma que los estudiantes con más nivel de inglés tienen mayor gusto personal por la lengua y la cultura españolas, sienten más responsabilidad social para hacer comunicación entre China y los países hispanohablantes, y tienen intención de conseguir un expediente más alto como principal motivación en su aprendizaje del español. Las chicas son más flexibles al recibir nuevos sistemas de conocimiento y lingüístico que los chicos, y les resulta un mayor cambio adaptativo y productivo. Sin embargo, los factores personales no implican influencias significativas en la intensidad de la motivación.

El análisis ANOVA comprueba que los estudiantes cuando obtienen más gusto personal por la lengua y cultura española, se esfuerzan más en su estudio. En el caso de sentir la

responsabilidad social de promocionar, la comunicación intercultural es determinante. Los estudiantes cuanto más se esfuerzan, más influye en su propia confianza, les produce más cambio aditivo y productivo entre la cultura y lengua china y la española. Cuando estudian español con más gusto personal, se produce más confianza propia, se nutren más de aspectos aditivos y un resultado productivo entre chino y español. Los estudiantes aumentan en motivación sobre su desarrollo personal, el aprendizaje parece reflejar más influencia en su propia confianza. También pueden adquirir nuevos aspectos positivos, como el logro de nuevos conocimientos, enriquecerse más en la combinación de dos culturas, en otros casos, también se encuentran con conflictos entre dos sistemas lingüísticos y culturales.

Basando en los descubrimientos, dibujamos varios modelos, como el alto gusto personal por el español y alta motivación por la comunicación intercultural. Ambos casos orientan hacia un alto y persistente esfuerzo en el estudio para finalmente, causar un resultado productivo. El alto deseo por el desarrollo personal o por mejores notas y certificados, pueden causar mucha influencia en su confianza personal, y llegar a un resultado productivo o conflictivo en su identidad dividida entre dos culturas.

Otro aspecto que llegamos a descubrir, es el cambio de nivel entre el chino y el español y la reflexión en la identidad de los aprendices. Como en cualquier caso, si el nivel de chino baja, se producen conflictos en la identidad propia; cuando el español sube, el chino se mantiene o sube, los aprendices se encuentran en un estatus productivo, equilibrado y con más confianza en sí mismos.

Para finalizar este estudio, se diseña un plan de formación especialmente para los docentes chinos de ELE. Se trata de un curso de 120 horas, de forma presencial y online, está compuesto por siete módulos para desarrollar cuatro dimensiones: competencia comunicativa, competencia didáctica, competencia profesional y competencial emocional. Incluye los descubrimientos del estudio descriptivo, sin olvidarse de los nuevos enfoques,

las nuevas estrategias didácticas y el uso de TIC que se usan en el resto del mundo para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras Clave: Didáctica de ELE en China, Motivación, Adquisición de lenguas extranjeras, Formación a los docentes de ELE.

## ABSTRACT

This work is presented with the general objectives of studying the possible relationships between the motivation and the self-identity of the chinese spanish mayor students, and offer the proposals for improve the teaching of spanish in China. It consists of a correlational, quantitative, descriptive and ex-post-facto study. Gao's questionnaire (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007, 2009) is used as the main instrument. Data collection is done through the page <http://www.sojump.com>. Statistical techniques such as factor analysis, descriptive analysis, ANOVA, MANOVA are applied. The 301 subjects of the study come from the hispanic philology faculties of three public Chinese universities: *Heilongjiang University, Sichuan International Studies University and Changzhou University*.

The factorial analysis shows five main motivations existing between the subjects: personal development, personal taste, responsibility of social communication, learning environment and records. The descriptive analysis determines three groups of motivational intensity: high, medium and low. And five groups of self-identity changes: personal confidence, subtractive change, additive change, productive change, divided identity and without change.

The MANOVA analysis confirms that these students with more English level have a greater personal interests for the Spanish language and culture, feel more social responsibility to make communication between China and the Spanish-speaking countries, and intend to achieve a higher record as the main motivation in his learning of Spanish. Girls are more flexible in receiving new knowledge and linguistic systems than boys, and they find a greater adaptive and productive change. However, personal factors do not significantly influence the intensity of motivation.

The ANOVA analysis shows that when students get more personal interets for the Spanish language and culture, they try harder in their study. In the case of feeling the social responsibility of promoting, intercultural communication is crucial. The students the more

they try, the more they influence their own confidence, the more productive and additive change between the culture and Chinese and Spanish language. When they study Spanish with more personal taste, more self-confidence is produced, they are nourished more by additive aspects and a productive result between Chinese and Spanish. Students increase in motivation about their personal development, learning seems to reflect more influence on their own confidence. They can also acquire new positive aspects, such as the achievement of new knowledge, enrich themselves more in the combination of two cultures, in other cases, they also encounter conflicts between two linguistic and cultural systems.

Basing on the discovery, we draw several models, such as high personal interests for Spanish can cause a high motivation for intercultural communication. Both cases led to a high and persistent effort in their study, finally cause a productive result. The high desire for a personal development or for better records and certificates, can cause a lot of influence in their personal confidence, could reach a productive or conflictive result in the identity divided between two cultures.

Another aspect that we discover, is the change of level between Chinese and Spanish, and the reflection in the identity of the apprentices. As in any case, if the level of Chinese decreases, conflicts arise in students' identity; when Spanish level rises, Chinese level stays or rises, apprentices will find themselves in a more productive, balanced and confident status.

To complete this study, a training plan is designed especially for Chinese Spanish teachers. It is a 120 hours, in person and online course, composed of seven modules to develop four dimensions: communicative competence, didactic competence, professional competence and emotional competence. It includes the discoveries of the descriptive study, without forgetting the new approaches, the new didactic strategies and the use of ICT that are used in the rest of the world for the teaching of foreign languages.

Palabras Clave: Spanish didactics in China, Motivation, Acquisition of foreign languages, Training for Spanish teachers.

## **Introducción**

Con el desarrollo de la relación entre China y los países hispanohablantes, surgieron muchas cooperaciones en diferentes sectores como el político, el económico, el militar, el cultural, etc. En el mercado laboral existe una gran demanda de profesionales cualificados que hablen chino y español y conozcan muy bien ambas culturas.

El desarrollo del español en China empezó en los años 50 del siglo pasado, han pasado cuatro periodos principales con su crecimiento y descenso. A partir del 2000, llegó el “boom” de español en China. El español se convierte en un idioma cada vez más popular e importante (Lu, 2005; Puy, 2006; S. Zheng & Liu, 2014). En China continental, hasta 2018 hay 90 universidades que ofrecen clase de español, 20 universidades tienen la diplomatura de español, el resto de las universidades ofrecen español como asignatura optativa (Lu, 2018). Según el informe anual del Instituto Cervantes (2018), hasta diciembre de 2018, en China hay 22.280 estudiantes universitarios de licenciatura en filología hispánica, 8.874 estudiantes de escuela primaria y secundaria, 3.166 estudiantes en los cursos privados, en total, son unos 31.154 actualmente, y de estos, 5.000 alcanzan un dominio de nativo. En enero de 2018, el Ministerio de Educación de China ha publicado el nuevo programa estatal para la enseñanza secundaria de China: se trata de añadir alemán, francés y español en el protocolo estatal de la enseñanza secundaria obligatoria. A partir de 2018, estas tres lenguas extranjeras pueden convertirse en una asignatura obligatoria y se pueden examinar en la selectividad estatal, eso significa que van a subir muchísimo el número de aprendices en secundaria y primaria a corto plazo.

El presente estudio tiene como objetivo investigar la motivación del aprendizaje de ELE (Español como Lengua Extranjera) de los licenciados chinos, comprobar la relación entre la motivación y la identidad de los aprendices chinos y las influencias de los factores personales tanto en la motivación como en la identidad. Finalmente, ofrecer una propuesta de mejora para la enseñanza de ELE en China.

Existen dos motivaciones para realizar este estudio. Por una parte, con el rápido y gran crecimiento del número de aprendices de español, la práctica de enseñanza de ELE en China también se encuentra en una época plena. Mientras tanto, existen muchas limitaciones en su proceso de desarrollo, tanto de parte del profesorado, como de los materiales y el diseño del currículo. En cuanto a las investigaciones sobre las teorías y prácticas de la metodología didáctica de la enseñanza de ELE a los aprendices chinos realizadas por las instituciones de educación superior de China, podemos indicar que han tenido un desarrollo bastante rápido durante los últimos 14 años. Según los datos de CNKI (*China National Knowledge Infrastructure*) se encuentran unos 600 artículos publicados desde 2004 hasta 2018 sobre la didáctica de enseñanza de ELE en China, la mayoría son de los últimos 5 años. Sin embargo, vemos que casi el 90% de las publicaciones están en revistas de bajo impacto. En cuanto al tema de enfoque, la mayoría está relacionada con competencias lingüísticas básicas como fonética, oral, lectura, comprensión y audición. En cuanto al punto de vista de la socio-psicología, por ejemplo en el caso del presente estudio, la motivación implicada en la ALE (adquisición de lenguas extranjeras), sólo existe un artículo “*La Comparación de La Motivación de Aprender Inglés y Español de los Estudiantes Licenciados de la Carrera de Español*” (Y. Xu, 2015) con 35 estudiantes de la facultad de español de *Jinling College of Nanjing University of China*. Es sencillo comprobar en este artículo, la falta de representatividad ya que sólo incluye una muestra muy limitada, su objetivo consiste en ver cómo se puede mejorar la motivación de aprender el inglés de los estudiantes de la facultad de filología hispánica. Por tanto, se observa una gran y urgente necesidad para desarrollar el sector de metodología didáctica de enseñanza de ELE en los aprendices chinos desde la perspectiva socio-cognitiva.

Por otra parte, como profesora de español en *Southwest University of China*, en las prácticas de la enseñanza de ELE a los licenciados chinos de la investigadora, se encuentra con unos problemas que afectan mucho al proceso de enseñanza: falta de motivación de forma continuada y constante; carencias para aprender el español de una forma eficaz y sostenible; falta del objetivo claro de por qué aprenden el español; falta de atención en clase; falta del interés por los contenidos de los materiales que usamos en la clase; falta de implicación emocional por participar en las actividades relacionales; las notas en examen

no son altas, etc. Para profundizar el conocimiento sobre el proceso del aprendizaje de los estudiantes, para que los docentes puedan tener un panorama muy claro sobre cómo es el proceso, cuáles son los factores que puedan influirlo, esta investigación se presenta como punto de partida indispensable.

Esta investigación se trata de un estudio correlacional, cuantitativo, descriptivo y ex-post-facto. Se usa el cuestionario de Gao (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007, 2009) como el principal instrumento, la recolección de datos se hace a través de la página <http://www.sojump.com>. Las técnicas estadísticas como el análisis factorial, análisis descriptivo, ANOVA, MANOVA están aplicadas. Los 301 sujetos del estudio vienen de las facultades de filología hispánica de tres universidades públicas chinas: *Heilongjiang University*, *Sichuan International Studies University* y *Changzhou University*.

El objetivo principal consiste en estudiar las posibles relaciones entre la motivación y la identidad, ofrecer propuestas de mejora para la didáctica de la enseñanza de ELE en China. Para llegar a este objetivo, dentro de los trabajos concretos hay que realizar estas tareas: determinar el tipo de motivación, su intensidad motivacional y los cambios de identidad de los licenciados chinos de español; comprobar las posibles influencias de los factores personales en su aprendizaje y diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE en China desde la perspectiva de motivación.

La investigación nos permitirá entender mejor la situación de los estudiantes chinos de ELE, situamos en cuanto al momento de diseñar la estructura de la clase, preparar los materiales, organizar las actividades dentro del aula, elegir la metodología didáctica más adecuada en la práctica de enseñanza con el nuevo enfoque comunicativo y por tareas, y los conceptos de motivación para un mejor aprendizaje y enseñanza de ELE en China.

Este estudio está compuesto por seis partes. La introducción presenta el tema de investigación, la motivación, sus objetivos y su estructura. El capítulo 1 desarrolla los conceptos relacionadas con el tema de investigación: motivación, identidad y su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. El capítulo 2 muestra los métodos y

enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera, y el panorama de la enseñanza de español como lengua extranjera en China. El capítulo 3 contempla la metodología, incluye los objetivos, las preguntas e hipótesis y el diseño de la investigación, dentro del diseño de la investigación están variables implicadas, instrumento, población y muestra, procedimiento y análisis de datos. El capítulo 4 se trata de los resultados obtenidos dependiente de las preguntas principales propuestas sobre la relación entre motivación y la identidad, y las influencias de los factores personales en cada dimensión. El capítulo 5 es la parte de discusión sobre los resultados significativos del estudio, y la propuesta de mejora para la enseñanza de español en China. Para finalizar, en el capítulo 6 se presentan las principales conclusiones de este estudio, así como las limitaciones y prospectiva para los estudios futuros.

## Capítulo 1: Marco teórico

### 1.1. Motivación

#### 1.1.1. Aproximación al concepto

La palabra “motivación” proviene etimológicamente del latín *movere* “moverse”, estar conectado con el movimiento. Es decir, está moviendo a las personas a tomar decisiones, participar en las actividades, ofrecer el esfuerzo y persistir en las actividades (Boo, Dörnyei, & Ryan, 2015). Se trata de la base del concepto de todas las teorías de motivación y sus investigaciones. Sin embargo, esta sencilla cuestión ha generado abundantes teorías y estudios durante décadas, provocando debates y desacuerdos entre los investigadores. Diferentes modelos teóricos abarcan diferentes variables y concepciones sobre la construcción de la motivación, produciendo respuestas variadas. Según Walker y Symons (1997), llegó un momento en el que *American Psychological Association* consideraba la necesidad de modificar la palabra “*Motivación*” como término de investigación dentro de la base de datos del sector psicología principal, porque esta palabra como un concepto ya tiene un valor complejo con muchas connotaciones.

Según Gardner (1985), la motivación es el esfuerzo sostenible de una persona para llegar a su fin. También, la motivación es la combinación de esfuerzos y deseos para lograr el fin del estudio; Según Keller (1987), la motivación es la decisión que la gente hace para lograr o evitar unos experiencias u objetivos, y el grado de esfuerzo que ellos dedican a esta tarea; Skehan (1989) indica que la motivación marca la actitud de la lengua de una forma indirecta, funciona como el segundo indicador más poderoso para el logro del aprendizaje; y la motivación se considera como un factor determinado en el desarrollo de L2; Según Brown, McKeachie y Weinstein (1994) la motivación es un empuje interno, un impulso, una emoción o unos deseos que motiven a uno a participar en una actividad; Ellis (1994) define la motivación como el esfuerzo que los aprendices dedican al aprendizaje de la segunda lengua, es el resultado de sus necesidades y deseos de aprenderla; Williams y Burden (1997) desarrollan esta definición desde la perspectiva constructivo-social, consideran la motivación como un estado exitoso de cognición y aficción. Bajo esta

condición, la gente decide realizar acciones y mantener efectos, tanto mentales como físicos para lograr su objetivo; Dörnyei (1998) intenta combinar la visión dinámica y estadística, para poder presentar una definición de motivación comprensiva; Pintrich y Schunk (2006) exponen la motivación como un conjunto de fuerzas, unas fuerzas internas o de rasgos personales, de respuestas conductuales a determinados estímulos o de diferentes escenarios de creencias y afectos. Como Gardner señala, es imposible obtener una definición simple sobre motivación, aunque se podía construir una lista con muchas características de un individuo motivado. En general, un individuo motivado es uno que tenga un objetivo dirigido, un esfuerzo expandido; es persistente, atento, con sus deseos, demuestra sus afectos positivos; es atento, con expectativa, demuestra auto-confidencia y con motivos (Gardner, 2007).

Debido a la complejidad del concepto de motivación, vamos a repasar su desarrollo partiendo desde el famoso capítulo de McClelland (1989) El *Clásico Estudio de la Motivación humana*, dónde la motivación trata de sobre el “*por qué*” en vez de “*cómo y qué*”. En psicología, la motivación y la satisfacción se consideran dos conceptos muy interesantes. La motivación responde a cómo el impulso y el esfuerzo se conjugan para lograr una meta, y la satisfacción es el resultado al conseguirla; la motivación es el proceso, la satisfacción es el resultado (McClelland, 1989).

### **1.1.2. Evolución del concepto de motivación**

Desde una perspectiva de la teoría psicológica, la evolución sobre la motivación humana cuenta con tres etapas muy importantes. Para empezar con origen de motivación, primero tenemos que analizar el conductismo. Durante los años 20 y 60 del siglo XX, se puso el enfoque en el comportamiento humano en vez de en el pensamiento. En cuanto al método de investigación, hay una preferencia clara en la investigación de carácter empírico. Entre los cuales hay que destacar Freud (1915) y su teoría psicoanalítica y el concepto del instinto, la teoría de condicionamiento clásico de Pavlov (1928) y la teoría de impulso de Hull (1943), ellos relacionaron la motivación con el instinto humano, los cuales fueron el inicio de la investigación sobre la motivación humana. A partir de los años 60, comenzó el

movimiento humanista como reacción al movimiento conductista, los humanistas empezaron a poner la atención en el valor y la creencia de los seres humanos. Durante esta época, surgieron unos investigadores y teorías muy importantes, como Kelly y su teoría de los Constructos Personales (1955), Roger y su teoría de la Psicología Humanística (1963), la Jerarquía de Necesidad de Maslow (1943). A partir de la mitad del siglo XX, se apareció otra nueva escuela cognitiva totalmente en contra al conductismo, para ellos, el aprendizaje humano se realiza a través del cognitivo, del cerebro humano. Heide (2013), Festinger (1962), Atkinson (1966), Bandura (2001), Rotter (1954), Weiner (1974, 2010), Deci y Ryan (1985) y Dörnyei (2009) son los representantes de este nuevo movimiento. Aunque estas teorías se diferencian de una a otra, todas defienden que los seres humanos intentan entenderse a sí mismos, a su contexto (entorno) y sobre el proceso de su crecimiento, los elementos que forman parte de la motivación humana. También durante esta temporada han surgido muchas investigaciones relacionadas con este tema. Generalmente, se puede resumir en tres grupos principales: conductismo, humanísimo y cognitivismo. A continuación, vamos a repasar la historia de cada uno, para aclarar los conceptos de motivación desde diferentes épocas y distintos puntos de vista.

### **Conductismo**

El conductismo es una corriente de la psicología que se centra en el estudio de las leyes comunes que determinan el comportamiento humano y animal (Schultz & Schultz, 2015). Los comportamientos humanos son objetivos, se tratan de reacciones del cuerpo al contexto donde vive. El modelo “*E-R*” (*Estímulo y Respuesta*) se considera como la fórmula única para explicar el comportamiento humano. El primero que indicó sobre el concepto del instinto es Darwin (1873), posteriormente Freud (1915), Watson (1913), McDougall (2015), Pavlov (1928), Konrad Lorenz (1931), Clark Hull (1943), Hebb (2005), Berlyne (2014), etc. ellos impulsaron esta teoría hacia adelante. En esta época, la mayoría de las investigaciones eran empíricas, con un contenido sobre el instinto humano y su relación con la motivación humana, con la consideración de que la motivación humana provenía del instinto.

Según Freud (1915), los seres humanos tienen dos instintos fundamentales: vivir y morir. Vivir y morir son dos instintos que estaban ejercidos debajo de nuestra conciencia, y tienen mucha influencia en el pensamiento, la emoción y la conducta, debido a que los instintos nos impulsan a tomar decisiones en la vida diaria.

El experimento de Pavlov (1928) es un ejemplo famoso. Se mostraron dos conceptos importantes: la reacción incondicional y reacción condicional. Cuando estos dos estímulos (condicional e incondicional) se repiten sin mucha diferencia de espacio y tiempo, conforman un proceso de reacción condicional.

En 1943, el famoso psicólogo americano Clark Hull (1943) construyó una nueva teoría sobre la reducción del impulso. Según él, la más importante conducta humana viene del impulso interno. La teoría de incentivo subraya la importancia de estímulo externo para la provocación de motivación (C. Hull, 1950).

Al repasar toda la época de los conductistas, se da cuenta de que el inicio de la investigación sobre el tema de motivación en la historia humana empieza con el método empírico dentro del sector de la psicología. La teoría sobre el instinto en motivación sugiere que la clave para nuestra motivación es biológica y un programa genético de nuestro cuerpo. La idea general consiste en que las motivaciones similares ocurridas en seres humanos vienen de los programas biológicos similares que comparten los seres humanos, como lo que dice Freud “Instinto” o “*Drive*”.

### **Humanismo**

La psicología humanista surgió en los años 50-60 del siglo pasado en Estados Unidos, y tuvo gran desarrollo durante los años 70 y 80 del mismo siglo. Sus representantes son Maslow y Roger. Los humanistas consideran la motivación como un factor muy importante, tiene un vínculo fuerte con el factor psicológico, como las creencias, el concepto de valor y la necesidad de desarrollo personal de los seres humanos.

Maslow (1943) en su libro “*Una teoría sobre la motivación humana*” desarrolla una teoría sobre las necesidades humanas, que se denomina pirámide de Maslow o jerarquía de las necesidades humanas. La jerarquía de necesidades de Maslow es muy importante no sólo para la personalidad, sino también para explicar la motivación humana. Según esta teoría, el impulso interno del crecimiento humano es la motivación, y la motivación está formada por las necesidades de diferentes jerarquías, entre ellas existen la jerarquía y el orden (Maslow, 1943). La categoría del nivel más bajo, conforma las motivaciones básicas. Cuando estas necesidades no se satisfacen, se producen motivaciones; sólo cuando estén cumplidas, las necesidades del nivel superior pueden llamar la atención de la persona. En la siguiente figura (figura 1.1) se representa la jerarquía de necesidades de Maslow.



Figura 1. 1 Pirámide de necesidades de Maslow  
Fuente: Maslow (1943)

Maslow (1954) indica que cuando una persona cumple las “*necesidades de autorrealización*”, que es el nivel más alto de la pirámide, puede experimentar la etapa de “*experiencia máxima*”. Generalmente, esto pasa con los artistas o músicos.

Carl Roger, el otro gran representante del humanismo, considera que los seres humanos tenemos la capacidad de ajustar y recuperar nuestro estatus psicológico (1959). Roger construye una teoría sobre la personalidad y la implica en el sector de educación, llegando a construir el sistema de La Enseñanza Centrada en Estudiantes que define a la educación humanista. Considera que una de las formas de actualizar y desarrollar la personalidad

viene de la motivación humana. La motivación básica del ser humano trata de conseguir un máximo desarrollo personal, es decir, *una tendencia de autorrealización* (Rogers, 1963, 1967).

### **Cognitivismo**

En la segunda mitad del siglo XX, apareció una nueva escuela psicológica denominada *Cognitivista*. Según los representantes de esta escuela, el proceso de aprendizaje es un proceso cognitivo que archiva los recursos y las formas de la estructura cognitiva. Esta escuela surge en contraposición a las teorías conductistas y se centra en estudiar los mecanismos que elaboran el conocimiento, mediante una nueva fórmula E-C-R (estímulos-cognición-reacción) para sustituir a la tradicional del conductismo E-R (estímulo-respuesta). Añade un nuevo factor intermedio *C* que significa que la cognición humana puede construir la estructura de su propio conocimiento. Tolman y Lewin (1951) forman la base de las teorías modernas cognitivas de la motivación, dirigen su atención hacia la secuencia cognición-acción, también llamada *psicología de la motivación*. Según Santrock (2003), las teorías cognitivas se concentran en conceptos como la motivación, sobre todo, en la motivación interna, y se enfoca en el proceso de pensamiento de los seres humanos. Bajo esta corriente, las principales teorías de motivación cognitiva son: *La Teoría de Meta*, *La Teoría de Expectativa y Valor*, *La Teoría de Atribución Causal*, *La Teoría de Logro*, *La Teoría de Autoeficacia y Aprendizaje Social* y *La Teoría de Disonancia Cognitiva*, etc.

El profesor de la Universidad de Harvard, David McClelland, en los años 50 del siglo pasado, publicó el libro *Teoría de la motivación de logro (Achievement Motivation Theory)* (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). Esta teoría está dentro del marco de la expectativa y del valor. Se considera el primer modelo comprensivo de motivación de logro y domina el sector durante décadas (R. Atkinson, 1974). Atkinson considera que los comportamientos humanos para llegar al logro están determinados por la expectativa del logro y los valores incentivos (Dörnyei & Ushioda, 2013). Básicamente, esta teoría incluye en dos factores: las necesidades del logro y el miedo al fracaso.

El psicólogo Locke (1968) y sus colegas descubren que los estímulos externos, así como el incentivo, el feedback y la presión bajo vigilancia, pueden influir en la motivación a través de la consecución de una meta. El principal interés de su investigación está enfocado en estas tres áreas: establecimiento de meta, orientación a la consecución de una meta y la multiplicidad (Latham & Locke, 1991, 2006).

Basándose en las teorías de Murray (1938), Lewin (1932) y Tolman (1951), Atkinson (1966) indica la teoría de la expectativa y del valor, para explicar las conductas por diferentes logros. Es una de las teorías más importantes para la investigación de motivación. Según ella, cuanto mayor es la expectativa del individuo, mayor será la motivación (J. W. Atkinson & Feather, 1966).

La Teoría de la Autoeficacia de Bandura, forma parte de su teoría del sistema del Aprendizaje Social (Bandura, 1969, 1986, 2006), incluye dos partes: el resultado esperado y la eficacia esperada. Según Bandura, las personas con alta autoeficacia, están más motivadas.

La teoría de atribución trata de explicar la razón del comportamiento de uno mismo y de otra persona (Kelley, 1967). Esta teoría surge a partir de los trabajos de Bernardo Weiner (1992, 2010). Según Kelley, La teoría de la atribución está vinculada con la motivación, y la motivación es el resultado de las conductas humanas. Kelley y Weiner están de acuerdo con la división de la motivación en externa e interna. Posteriormente añaden una nueva dimensión dividida en temporal y permanente (Weiner, 1974).

La teoría denominada de auto-determinación es una teoría sobre la personalidad y la motivación, está determinada por la necesidad psicológica y el talento del ser humano y se concentra en la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2010). A partir del año 2000 empieza a implicarse en la psicología social y la educación. El enfoque de la investigación de auto-determinación está en la relación con la motivación intrínseca y extrínseca y la no-motivación. Posteriormente, Vallerand (1997, 2002) desarrolla el modelo de motivación intrínseca y extrínseca con la integración de la perspectiva multidimensional.

La evolución del concepto de motivación ha pasado por diferentes épocas. En la fase biológica, se centra en el estudio biológico; En la fase conductual, está basado en los factores de aprendizaje; y en la fase denominada cognitiva, se fundamenta en el proceso inobservable del pensamiento humano. El concepto sobre la motivación ha experimentado varios cambios de enfoque y perspectiva. Con el fin de obtener una visión global desde una perspectiva constructiva, se presenta la siguiente tabla con las principales corrientes y teorías asociadas (ver tabla 1.1).

ENFOQUE	TEORÍA	AUTORES CLAVES	CONCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN
Conductismo	Psicoanálisis	Sigmund Freud (1915)	Motivación interna (inconsciente) Formación reactiva y mecanismo de defensa (hábito y actitud).
	Condicionamiento clásico	Ivan Pavlov (1928)	Motivación ajena al individuo. Premio y castigo (ensayo-error) evalúan su actuación a través de un estímulo externo.
	Condicionamiento operante	Burrhus Skinner (Skinner, 1977)	Modificación de las actitudes y las conductas que pueden estar asociadas a estímulos (positivos o negativos)
	Impulso	Clark Hull (1943)	Refuerzo extrínseco (motivación), con influencias de refuerzos, recompensas, incentivos y castigos. Motivación: estímulos (desde dentro: necesidad) e incentivos (desde fuera: refuerzos, ansiedad).
Humanismo	Necesidades	Abraham Maslow (1954)	Motivación: refuerzo intrínseco. Necesidad de autoestima, auto realización y auto determinación.
		David McClelland (1953)	Motivación: necesidades de logro, de poder y de afiliación. Actitud de progreso.
	Personalidad	Carl Rogers (1959)	Motivación: necesidad de auto actualización (tendencia a ser). Conceptos de organismo <i>self</i> . "Proceso valorativo", actitudes psicológicas favorables (del terapeuta que influirán sobre el paciente)

ENFOQUE	TEORÍA	AUTORES CLAVES	CONCEPCIÓN DE LA MOTIVACIÓN
Cognitivismo	Disonancia cognitiva	Leon Festinger (1962)	Creencias contradictorias o que no están en armonía con nuestras acciones son la fuente de motivación para resolver la discrepancia entre esas y las conductas.
	Teoría de logro	David McClelland, William Atkinson y Raynor (1974)	Motivos (orientan la conducta) y valores (estados conscientes que una persona reconoce). Motivación de logro, valor incentivo, necesidad para lograr, miedo de fracasar. Es el resultado de la interacción de los factores personales y situaciones. Las influencias positivas son expectativas de logro y el incentivo de valor del logro. Las influencias negativas son miedo de fracasar, incentivo para evitar el fracaso o fracaso posible.
	Auto eficiencia	Bandura (1997)	El juicio de su propia capacidad determina la elección de tarea, extensión y persistencia del esfuerzo.
	Expectativa y valor	Brophy (1999), Eccles y Wigfield (1995)	Valor de las metas y expectativa de logro. Mayor incentivo del valor de la meta produce mayor motivación positiva individual.
	Auto determinación	Deci y Ryan (1985); Vallerand (1997)	Motivación intrínseca y extrínseca. Motivación intrínseca concentrada en complacer la curiosidad, gustos personales. Motivación extrínseca está motivada por tener premios o evitar castigos.
	Atribución causal	Bernard Weiner (1992)	Motivación: refuerzo intrínseco. Influencias: creencias, atribuciones y expectativas.
	Meta	Locke y Latham (1990) Ames (1992)	Establecimiento y orientación a resultados. Acciones humanas vienen de propuestas, la meta puede establecerse y ser perseguida por opciones. La orientación de meta está relacionada con motivación intrínseca y actitud positiva.

Tabla 1. 1 Evolución histórica del concepto motivación

Fuente: Adaptada de Dörnyei (2001); Dörnyei & Ushioda (2013); Fernández (1999)

## **Nuevas líneas sobre la motivación**

La perspectiva cognitiva de la motivación mantiene su dominio hasta nuestros días. En la primera década del siglo XXI presenta un resurgir del interés sobre el rol de la emoción en la psicología motivacional. Como resume Ryan (2007), este interés lo presentan en psicología numerosos estudios paralelos. En parte, la psicología de la evolución presta atención en la constitución de la naturaleza humana y en descubrir la importancia de los motivos y las emociones. Por otra parte, empieza a explorar los motivos específicos, las emociones y los valores en aspectos interculturales. Mientras tanto, en la psicología positiva también ha evolucionado mucho por el interés de la persona, los motivos y el bienestar emocional. Al mismo tiempo, los avances científicos en neuropsicología, han facilitado el análisis sobre cómo los comportamientos y las experiencias del ser humano, están influenciados por los factores asociados con las necesidades y los afectos psicológicos. Como explica Ryan (2009), este resurgente interés en la dimensión emocional de la motivación humana, no significa que la dimensión cognitiva no sea importante, sino que ahora se encuentra con la competencia de desarrollar el marco teórico donde necesita integrar estas dos dimensiones en un camino coherente.

Por otra parte, los investigadores también han situado el foco de interés en diferentes etapas del proceso de la motivación, son muchos los enfoques en la fase inicial motivacional, por ejemplo: el marco teórico de expectativa y valor (Wigfield & Eccles, 2000), y los efectos de la consecuencia de acciones y experiencias en motivación. Esta teoría supone un círculo positivo, es decir, que la alta motivación produce un alto logro en el aprendizaje porque aumenta la capacidad motivacional en los estudiantes.

Algunas investigaciones han fijado su atención en cómo se puede romper el círculo negativo motivacional a través de la modificación del proceso cognitivo, como el caso del uso de auto-percepciones de aprendices y la interpretación de situaciones mediante la relación entre la motivación y el aprendizaje (Dweck, 2000).

Además, la variable tiempo es un elemento importante en el proceso motivacional. Cuando hablamos sobre las actividades a largo plazo, como el caso del aprendizaje de una lengua

extranjera, la motivación no se mantiene constantemente durante los meses o los años del curso, incluso durante la misma lección. Para solucionar este tema, hay investigaciones sobre el proceso de desarrollo de la motivación, incluyendo el micro nivel “*momento a momento*” y el macro nivel de largo plazo, así como la experiencia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Las teorías sobre la motivación han puesto mucha atención en el contexto social, En el desarrollo de las teorías del aprendizaje, el contexto externo, los factores influenciales en la motivación, así como en el papel predominante que juega el premio o castigo sirve para orientar el nuevo modelo de motivación “*Carrot-and-stick*” (Dörnyei & Ushioda, 2013). Los seres humanos y sus acciones se sitúan en contextos físicos, culturales y psicológicos, éstos afectan a la cognición, el comportamiento y al logro de las personas (Ushioda, 2007).

Los investigadores han desarrollado diferentes representaciones para construir los modelos sobre la motivación en términos relativos, conscientes o inconscientes, cognitivos, emocionales, temporales y contextuales. A la mayoría de las teorías les falta un factor comprensivo (Dörnyei & Ushioda, 2013), es por ello que, la teoría de la motivación comprensiva es lo que se está investigando actualmente.

Las teorías motivacionales van a desarrollar el modelo lineal con el fin de explicar la relación entre la cognición particular, el afecto y las variables contextuales. Cuando se captura la dimensión temporal de la motivación dentro del modelo lineal, la consecuencia motivacional en una fase discreta (Dörnyei & Ryan, 2015). Debido a las limitaciones de este modelo lineal, llega una nueva tendencia del pensamiento, que trata sobre un sistema relacionado con la perspectiva dinámica, que puede cruzar la frontera de la psicología, así como la adquisición de una segunda lengua (Larsen-Freeman & Cameron, 2008a).

Sobre el concepto dinámico de motivación, Dörnyei y Ryan (2015) indican que los motivos son un efecto lineal en acción, que están capturados cuantitativamente por el significado de los análisis como el correlacional, el análisis factorial y el modelo estructural. El

impulso y empuje están interferidos con multitud de otros impulsos o empujes, el poder relativo de un particular va a ampliarse o emigrar con los factores ambientales y temporales.

Al resumir todas las teorías sobre el concepto de la motivación durante un siglo, se llega a tener una aproximación del concepto. La motivación humana es una energía original e impulsada que viene del interior de los seres humanos, nos impulsa y anima hacia nuestros objetivos. También, este impulso puede venir del mundo exterior, como el caso de incentivos o castigos. Pero en ambos casos, su función principal sirve para explicar el motivo de realizar actividades de los seres humanos. Durante el proceso de actuación, múltiples factores pueden influir en la motivación, así como los demográficos, la personalidad, la meta, el contexto, las necesidades individuales. Incluso, la misma persona en su proceso de actuación, en diferentes etapas, su motivación no va a ser la misma, tampoco va a tener el mismo nivel de motivación. En resumen, la motivación es una fuente para justificar conductas humanas, es el impulso que apoya para conseguir los objetivos y mantener un estatus equilibrado y satisfecho.

### **1.1.3. Motivación en el contexto educativo**

La motivación puede afectar tanto a un nuevo aprendizaje como a la ejecución de las habilidades aprendidas, también a las estrategias y al comportamiento. Los comportamientos motivacionales tienen una gran influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar; ésta puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos (Schunk, Meece, & Pintrich, 2012). Los estudiantes motivados están dispuestos a dedicarse a todas las actividades relacionadas con el tema, solucionar las dificultades surgidas durante el proceso de aprendizaje, pedir ayuda, etc. Estas actividades favorecen el aprendizaje; al contrario que los estudiantes, los estudiantes desmotivados, no tienen desarrollado la capacidad de esfuerzo, ni una actitud positiva hacia el tema, y como consecuencia su rendimiento académico es bajo. Según Pintrich y Schunk, existe una relación recíproca entre la motivación, el aprendizaje y la ejecución escolar (Pintrich & Schunk, 2013; Pintrich et al., 2006; Schunk et al., 2012; Zimmerman & Schunk, 2008).

Cuando se habla de la motivación aplicada en la educación, se divide en dos componentes principales: las teorías cognitivas aplicadas en el sector educativo y los factores del entorno escolar que están relacionados con la motivación académica. El último incluye tanto factores internos de un aprendizaje (estudiante, profesor, aula y escuela), como los factores externos (socioculturales, compañeros, familia, la comunidad y cultura). A continuación, se va a ver los dos componentes principales.

#### **a) Teorías cognitivas aplicadas en la educación**

Las teorías cognitivas de las últimas décadas juegan un papel muy importante para la educación también, todas tienen su implicación e influencia en la educación. El modelo socio-cognitivo trata de concentrar en las expectativas del éxito académico de los estudiantes y del valor percibido por las tareas académicas. La expectativa y el valor de una tarea son los dos predictores más importantes de la conducta de logro, ambos elementos contestan a las preguntas “¿puedo hacer bien esta tarea?” y “¿por qué debería hacer yo esta tarea?”. La expectativa de logro de los estudiantes significa que la creencia y el juicio personal sobre su propia capacidad para realizar una tarea escolar y el valor que la tarea académica va a traer a los estudiantes al acabarla. A muchos alumnos les interesan hacer y repetir las tareas que consideran que son fáciles y han hecho sin ningún problema anteriormente, nadie quiere repetir una experiencia fracasada (Pintrich & Schunk, 2013). Eso es una idea básica de la teoría de motivación escolar. Por otro lado, el valor de la motivación es para explicar el “¿por qué voy a hacer esta tarea?” La respuesta de los estudiantes puede ser por conseguir mejor nota, un premio, evitar castigo, complacer a sus padres o profesores, etc. Generalmente, cuando prevén que un mayor valor les pueda atraer la tarea, tienen mayor motivación personal para hacerla.

Las metas son representaciones cognitivas de aquello que los estudiantes están esforzándose por lograr o intentan conseguir. Estas metas pueden ser moldeadas por auto concepto o por otras creencias acerca de sí mismo. En el estudio empírico de Eccles y Wigfield (2007) con las asignaturas de lengua, matemática y ciencias, el dominio específico sobre el auto concepto se refiere a la percepción de los estudiantes sobre su competencia para las tareas escolares. La autoestima está relacionada con la percepción de

la competencia en diferentes dominios y la importancia que se asigna a tales dominios. Los estudiantes con una baja competencia en varios ámbitos académicos, no tienen necesariamente que tener una baja autoestima. Harter (1990) encuentra que los estudiantes con mayor autoestima tiene menor discrepancia entre puntuaciones de importancia y de competencia (Wigfield et al., 2007).

El auto concepto está relacionado con el rendimiento escolar. Es una percepción de su propia capacidad que puede influir a la conducta de logro. Los estudiantes que creen que pueden hacer la tarea y esperan hacerla bien es probable que obtengan un buen rendimiento, porque están implicados cognitivamente y trabajan eficaz y persistentemente durante bastante tiempo sobre la tarea.

La motivación de logro de Atkinson (1974) es el modelo nuclear dentro de la teoría expectativa-valor, también se implica a una mayor parte en la educación. Según este modelo, los estudiantes se dividen en cuatro grupos principales dependiendo de su propia aproximación a las tareas de logro: orientados al éxito, evitan el fracaso, el sobre esfuerzo y están resignados al fracaso. Esta teoría también nos cuenta que el valor del incentivo del éxito tiene mucha influencia en cuanto a la elección de tareas académicas. Eccles, Wigfield y sus colegas han hecho una serie de investigaciones en busca de la correlación entre las expectativas y la percepción de la capacidad personal para el logro (Eccles, 1983). Pintrich y sus colegas (Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schunk, 2013; Pintrich et al., 2006) han hecho muchos estudios correlacionales entre las creencias de los estudiantes sobre su propia competencia en la tarea y el uso de diferentes tipos de estrategias cognitivas. Pintrich y sus colegas (2006) realizaron estudios con los estudiantes secundarios y universitarios sobre el nivel superior de la competencia percibida con el uso de las estrategias cognitivas y las metas cognitivas. Descubren que la aplicación del aprendizaje de auto regulado en el aprendizaje académico dentro de escuela o aula, los individuos se regulan hacia la meta, implica en el sistema motivacional. Los aprendices ajustan las metas durante todo el proceso, dependiente de la función de evaluación, control y la reflexión.

Otros investigadores, como Kai S., Akane (2009), Linnenbrink-Garcia, Martin L. Maehr (2015), etc. también hicieron investigaciones similares sobre la competencia y la implicación cognitiva. Sus resultados son los siguientes. En primer lugar, los estudiantes con una percepción de buena capacidad y unas expectativas positivas, probablemente aprendan y rindan mejor, así como los que muestran modos positivos de implicación en las tareas académicas, tienen un esfuerzo superior, con una mayor persistencia y una superior implicación cognitiva. En segundo lugar, los estudiantes que valoran las tareas académicas y muestran su interés por ellas, es probable que las elijan en el futuro, van a rendirse mejor y desenvolverse de una forma más adaptativa en los estudios futuros.

En los años 80 del siglo pasado, la teoría de atribución ha sido el modelo dominante para los psicólogos educativos en el momento de explicar la motivación y el logro de los estudiantes. Sin embargo, esta teoría implica no sólo en los estudiantes, sino también en los profesores. Un objetivo principal de esta teoría trata de determinar la causa de los acontecimientos. En el contexto académico, se refiere al éxito y al fracaso académico de los estudiantes. Básicamente, esta teoría cuenta con dos líneas principales de investigación: el antecedente y la consecuencia de una atribución. Las investigaciones sobre el antecedente incluyen los factores ambientales y personales. Los factores ambientales nos enseñan que obtener informaciones específicas y normas sociales son dos componentes muy importantes para contribuir a la atribución. Aparte de la información directa sobre la causa de su conducta, la información específica sobre la tarea, el nivel de la dificultad, o la retroalimentación que surge de la tarea y de otras personas también juegan un papel muy importante para explicar la atribución de los estudiantes.

Los factores personales pueden influir a la atribución también, sobre todo, en el término de logro, las atribuciones más frecuentes de los estudiantes son el esfuerzo y la habilidad. Aparte, otros factores comunes son la dificultad de tarea, la suerte, la ayuda del profesor, el estado de ánimo y la salud del estudiante. Generalmente, todas las contribuciones de atribución se dividen en tres dimensiones básicas: lugar, estabilidad y control.

Por otra parte, la teoría de atribución tiene mucha implicación en los profesores. Sobre todo, para entender su propio comportamiento y la de sus alumnos, esta teoría ayuda a los profesores a entender por qué unos estudiantes pueden construir una creencia y actitud positiva de sí mismo en el aula, y otros estudiantes no. El feedback de los profesores también puede producir una influencia importante a la atribución y la expectativa de los estudiantes. Los sesgos tanto de los profesores como de los alumnos es otro factor potente para las atribuciones, que pueden acusar una influencias negativas sobre los comportamientos de los alumnos y en su propia conducta del profesor. Por lo tanto, es muy importante que los profesores sepan entender los tipos de atribución de sus estudiantes, cómo las elaboran y cómo pueden obtener informaciones para hacer una atribución adecuada.

Bandura creía que la motivación es un comportamiento que dirige a la meta, instigado, mantenido por las expectativas relativas a los resultados anticipados de las acciones y a la autoeficacia para realizar estas acciones (Bandura, 2006). La autoeficacia es la capacidad percibida por el individuo para aprender a ejecutar una tarea, es un proceso motivacional clave que afecta a las elecciones de tarea de los estudiantes, al esfuerzo, a la persistencia y al logro.

## **b) Factores académicos internos**

### **• Motivación intrínseca**

La motivación intrínseca es la motivación por implicarse en una actividad por su propio valor, mientras que la motivación extrínseca es la motivación por implicarse en una actividad por considerarla un medio para conseguir un fin (Schunk et al., 2012). La motivación intrínseca puede promover el aprendizaje y el logro mejor que la motivación extrínseca. Una gran cantidad de investigaciones (Leeper, 1999; Cortright, 2015; Augustyniak (2016) en el ámbito educativo ha explorado el papel de las recompensas externas en la motivación intrínseca, ofrecen una recompensa por realizar una actividad intrínsecamente interesante hace que decrezca la motivación intrínseca. Así como, Leepers y sus colegas (1999) comprobaron la hipótesis de que implicarse en una actividad intrínsecamente interesante bajo condiciones que dejan que la actividad sea un medio para

conseguir un fin puede disminuir el interés intrínseco después de hacerla. Cuando la recompensa deja de funcionar, la gente pierde su justificación y motivación. En el ejemplo empírico hecho por Leeper, Greene y Nisbett (1973) sobre los niños de preescolares en su tiempo libre en el que dibujaban, descubrieron que la recompensa para hacer tareas que normalmente disfrutaban puede socavar la motivación intrínseca y perder interés en esas tareas.

Cordova y Lepper (1997) descubren que los niños de educación primaria participan en actividades organizadas por el ordenador, la motivación intrínseca se veía potenciada si se personalizaba el material. Cortright y sus colegas (2015) comprueban que el alto desarrollo intelectual está relacionado con la alta motivación intrínseca y mayor rendimiento de clase para las chicas. Augustyniak (2016) descubre que la motivación intrínseca está asociada con el alto nivel de esfuerzos y el rendimiento de tareas académicas. Los estudiantes con alto nivel de motivación intrínseca demuestran un fuerte aprendizaje conceptual, una mejor memoria y un alto rendimiento académico en general en la escuela. Cheng (2017) confirma que la motivación intrínseca atribuye mucho a su aprendizaje de piano, y aconseja a los profesores de música a integrar el concepto de motivación intrínseca a su docencia. Gerstner (2018) comprueba con los 155 estudiantes de la escuela primaria que su motivación intrínseca tiene una influencia significativa en el resultado académico de las asignaturas de ciencia.

Como resumen se ve que la motivación intrínseca de los estudiantes puede verse afectada por cuatro factores: desafío, curiosidad, control y fantasía. Las actividades son intrínsecamente motivadoras cuando plantean un desafío a las habilidades de los alumnos, cuando presentan informaciones o ideas que discrepan de los conocimientos y creencias que los alumnos poseen. La motivación intrínseca los lleva a buscar desafíos óptimos para sus capacidades y a intentar dominarlos.

- **Profesor**

El profesor juega un papel muy importante en el aprendizaje de estudiantes, especialmente en su rendimiento y su motivación (Pintrich et al., 2006). Tradicionalmente, el profesor era

motivador para los estudiantes, mediando alguna de las formas como: premiar o castigar, poner examen y nota etc. Según Bandura (1986), la relación entre profesor y estudiante es una interacción recíproca entre cogniciones, conductas y factores ambientales.

Los profesores pueden influir en la motivación de estudiantes de diferentes maneras, entre ellas, en la planificación y tomar decisión para organizar su enseñanza, esto consiste en un elemento muy básico e importante. La decisión de los profesores se va modificando durante el proceso de enseñanza, dependiendo de las características de los estudiantes, su interés motivacional, el grado de motivación y el ambiente social (Clark & Yinger, 1987).

En la parte de la enseñanza práctica, un contenido bien instruccional con ejecuciones exitosas se consideran un medio importante para promover y mantener la motivación de los estudiantes (Schunk et al., 2012). Una de las actividades importantes de los profesores consiste en gestionar la clase, lo cual también afecta a la motivación de los estudiantes. Las clases productivas en las que los estudiantes están motivados para aprender son aquellas que tienen expectativas y reglas establecidas al comienzo del año escolar e impuestas consciente y justamente.

Como se sabe que la interacción entre profesor y estudiante es una parte fundamental e importante en la educación, es capaz de lograr una influencia crítica en la motivación de los alumnos. En primer lugar, el feedback del profesor es una función principal de la enseñanza (Rosenshine, 2008). La retroalimentación motivacional acentúa la motivación cuando van unidos al progreso en el aprendizaje, informarles con una forma indirecta sobre las competencias. Por otra parte, el feedback motivacional puede elevar la autoeficacia de los estudiantes, según Bandura (1986, 2006), la autoeficacia es una fuente muy importante para la motivación de aprendizaje, observando a los compañeros que puede ser más conforme con su motivación inicial para terminar su tarea. Aparte, el premio también es una forma eficaz para la motivación de los estudiantes, para reforzar las consecuencias de la conducta y fortalecer la conducta.

En el clásico estudio Pygmalión hecho por Rosenthal y Jacobson (2002), su resultado confirma que la expectativa del profesor puede producir gran influencia en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, sobre todo, en los niños más pequeños, puesto que los mayores tienen más autonomía para su aprendizaje. Otro importante componente de la expectativa de los profesores es la autoeficacia del propio profesor. Es decir, la creencia sobre sus capacidades en la enseñanza, también está relacionada con los rendimientos del estudiante, y afecta a la motivación de ellos (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Urdan & Pajares, 2006). Ashton y Webb (2009) descubrieron que los profesores con alto nivel de autoeficacia, tienen más posibilidad de tener un ambiente positivo y alegre en clase, y apoyan más las ideas de los estudiantes y sus necesidades.

### **c) Factores académicos externos**

Las influencias socioculturales que vienen de los compañeros, la familia, la cultura y las comunidades juegan un papel importante en el desarrollo de los estudiantes, especialmente en su rendimiento y la motivación académica. Los factores socioculturales son los factores externos que influyen en la motivación de los estudiantes.

#### **• Los compañeros**

Los compañeros tienen una gran influencia entre sí. Según Bandura (2006), aprender a través de observar, juega un papel muy importante en su teoría del aprendizaje social. En la vida diaria los estudiantes pueden tener diferentes modelos, así como los padres, los compañeros, los profesores, y estos modelos proveen ejemplos de comportamiento para la observación e imitación. Los estudiantes miran a sus modelos y sus comportamientos, mientras las personas de su entorno van a responder a estos comportamientos del modelo con recompensas o castigos. En el caso de recompensar, eso despierta la motivación individual. En el ámbito escolar, cuando los estudiantes no están seguros de realizar unas tareas, siempre observan el proceso de ejecución y la consecuencia obtenida de otros estudiantes semejantes para hacer su propia autoeficacia (Bandura, 1986; Schunk et al., 2012). Aparte, la influencia de los compañeros es importante para poner y conseguir la meta y la motivación de logro de los estudiantes, porque influyen en la percepción de la auto competencia de los aprendices y en su motivación académica.

- **Familiares**

La influencia familiar tiene un papel significativo en la educación académica, aunque algunos investigadores consideran que han sobreestimado su importancia para el desarrollo de los niños (Harris, 2007). El apoyo de cada día es el papel de las familiares, este apoyo es crucial (Zimmerman & Schunk, 2008). Por ejemplo, el grado en el que las familias animan a sus hijos a implicarse en la escuela es un indicador de la motivación.

La relación entre el status socioeconómico de la familia y la motivación académica de los niños está relacionada (Schunk et al., 2012). Los niños procedentes de los entornos socioeconómicos más bajos suelen mostrar menos motivación y por tanto índice en su rendimiento académico y son proclives a un riesgo más alto de tener el fracaso y abandono escolar que los niños de familias con más recursos socioeconómicos más altos. Por un lado, los niños que vienen de una familia de nivel sociocultural alto, tienen más recurso que los niños que proceden de una situación baja socioculturalmente en cuanto a aprender y contar con apoyos a su estudio fuera de la clase; así los estudiantes con más recurso sociocultural pueden obtener más orientación y preparación hacia estudios posteriores, las cuales están relacionados con la motivación y el rendimiento; sin embargo, los estudiantes de bajo nivel sociocultural a lo mejor no pueden entender todas las ventajas que pueden traerles la educación, como consecuencia, muchos de ellos abandonan la escuela muy pronto, y siempre tienen trabajos mal pagados o están en desempleo.

Según los estudios hechos por Stipek y Ryan Stipek and Ryan (1997) sobre los niños de diferentes niveles socioeconómicos, descubrieron que los niños con nivel socioeconómico bajo muestran más déficits motivacionales posteriormente, los cuales pueden provenir de las experiencias educativas negativas junto con una falta de apoyo de su familia (Pintrich et al., 2006, p. 377).

Fleming y Gottfried (2017) hicieron una investigación longitudinal con el objetivo de comprobar el papel de la estimulación cognitiva en el hogar y la motivación intrínseca en académico. Su estudio concluye que había una relación positiva entre la estimulación cognitiva familiar y la motivación académica intrínseca. En las familias con nivel

socioeconómico alto se encontraba una elevada estimación cognitiva familiar, eso aumenta la motivación académica intrínseca de sus hijos. Al mismo tiempo, los expertos también han expuesto la importancia de los padres en el desarrollo motivacional de los niños.

- **Comunidades y culturas**

Las comunidades y culturas tiene un impacto evidente en la motivación académica de los estudiantes (Pintrich et al., 2006; Zimmerman & Schunk, 2008). Los miembros de la comunidad participan en las actividades de la escuela y visitar a las instituciones o personas de la comunidad con los niños, a las cuales incorporan en el planteamiento de currículum escolar; el modelo del Programa de desarrollo escolar (PDE) de Comer y sus colegas (Epstein et al., 2018) es un buen ejemplo de la colaboración entre la comunidad y la escuela. Por otra parte, cada grupo cultural o étnico tiene diferentes creencias, actitudes y prácticas culturales, esa diferencia también afecta mucho a la motivación académica.

#### **1.1.4. Motivación en la Adquisición de Lenguas Extranjeras (ALE)**

Es importante indicar que el estudio sobre la motivación en ALE es muy importante en nuestra época. Se origina desde la complejidad social, el comportamiento psicológico humano y el entorno cultural, los cuales generan una necesidad de obtener un nuevo código de comunicación para implicarse. La historia de la teoría de motivación en L2 (segunda lengua) se describe como un movimiento cruzado entre las fases cognitivas, y en un paso más, como una reflexión sobre el aumento de la integración entre las perspectivas y el desarrollo de las principales corrientes sociales, sin olvidarse mantener su enfoque en el único aspecto motivacional el aprendizaje de las lenguas.

La motivación igual que la habilidad, puede jugar un papel muy importante para la adquisición de lenguas extranjeras (ALE) (Gardner, 2007). La historia de los estudios hechos sobre la motivación en L2/E (Lengua segunda o extranjera) puede remontarse hasta el final a finales de los años 50 del siglo XX en Canadá, destacado por expertos como Robert Gardner y Wallace Lambert; se han aparecido estudios sobre la orientación hacia el proceso y el enfoque sobre la identidad humana (Clément & Gardner, 2001; Dörnyei,

2006; Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009a, 2013; MacIntyre, Baker, Clément, & Donovan, 2002; MacIntyre, MacKinnon, & Clément, 2009); Investigaciones más recientes se realizan desde una perspectiva del complejo socio-dinámica (Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009a, 2013). Basado en diferentes perspectivas y enfoques para entender qué motiva a los aprendices de L2/E a iniciar y mantener su motivación durante el proceso de aprendizaje, Dörnyei y Ushioda (2009a) identifican cuatro fases cronológicas sobre el desarrollo de la motivación:

- Periodo socio- psicológico (1959-1990). Está caracterizado por los trabajos hechos por Robert Gardner y sus colegas en Canadá.
- Periodo cognitivo-situacional (Durante los años 90 del siglo XX). Está caracterizado por los estudios de la implicación de las teorías cognitivas en la psicología educativa.
- Periodo de orientación hacia el proceso (Al principio del siglo XXI). Está caracterizado por el interés en el cambio motivacional.
- Periodo socio-dinámico (Línea para el futuro). Está caracterizado por la motivación en un contexto complejo y dinámico, contando la interacción de diferentes factores sociales, personales y culturales.

#### **a) Periodo socio-psicológico**

El origen de las investigaciones sobre la motivación en ALE/2 está relacionado con dos psicólogos sociales, Wallace Lambert y Robert Gardner. Los dos trabajaban en un contexto social bilingüe en Canadá, consideran las segundas lenguas como factores mediadores entre las diferentes comunidades etnolingüísticas. Su principal contribución, proponen que las actitudes individuales sobre L2 y la comunidad de L2 ejercen una influencia directa en sus comportamiento del aprendizaje de L2. La dimensión actitudinal distingue la motivación de aprender lengua desde otras motivaciones, porque los aprendices no sólo quieren adquirir conocimientos de la lengua, sino también quieren ser identificados como miembros del grupo etnolingüística. Es decir que quieren adquirir conocimientos morfosintáctico, como léxico, semántico, pragmático y retorico. Mientras tanto, también quieren saber los valores, actitudes, patrones y creencias compartidas por una comunidad cultural, colectividad o grupo humano (Gardner & Lambert, 1972). Consisten que por tanto,

el estudio de la motivación en ALE/2 empieza con la perspectiva socio-psicológica implicando en el contexto social del aprendizaje, y las actitudes y relaciones entre diferentes comunidades lingüísticas.

Por otra parte, Gardner y Lambert subrayan la importancia de los factores no-cognitivos, sobre todo, la motivación como una causa significativa de variabilidad individual en el logro del aprendizaje de las lenguas de los aprendices.

Por último, Gardner y Lambert concluyen que los factores cognitivos y la disponibilidad de oportunidades para aprender L2, son factores insuficientes para explicar la variabilidad individual en el logro de L2, y especulan que la motivación tiene un papel de carácter causal significativo. Desde 1959, los dos comenzaron a publicar una serie de estudios sobre la actitud y la motivación sobre en el aprendizaje de L2 y sus impactos en el logro en revistas de prestigio. Desde aquel entonces, se marcaron la teoría e investigaciones sobre la motivación en ALE/2 en las siguientes dos décadas.

Según Gardner (1985), hay tres componentes principales en la teoría de motivación en ALE/2: *la intensidad motivacional o el esfuerzo, las ganas de aprender la lengua y las actitudes hacia esta lengua y su comunidad.*

Entre todas las investigaciones hechas bajo la teoría de Gardner, hay que destacar el concepto de que la motivación integral es la principal para aprender L2, debido al sentimiento positivo hacia la comunidad que habla esta lengua del aprendiz .

- **Modelo socio-psicólogo**

El sistema de la teoría de Gardner está compuesto por cuatro partes principales, las cuales son: el constructo de la motivación integral; el modelo socio-psicólogo; la escala de medir el *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* y el modelo extendido de motivación desarrollado por Gardner y Tremblay (1995).

Desde 1960, Lambert y Gardner comenzaron a analizar estudiantes canadienses del francés. Basándose en muchos estudios, proponen el modelo socio-psicológico (Gardner, 1983, 1985, 1988; Gardner, Lalonde, & Pierson, 1983). Es el modelo clásico y comprensivo para la adquisición de segunda lengua (ALE/2), está diseñado para explicar la motivación en ALE/2 dentro del aula y las diferencias individuales de los estudiantes (Dörnyei, 1994).

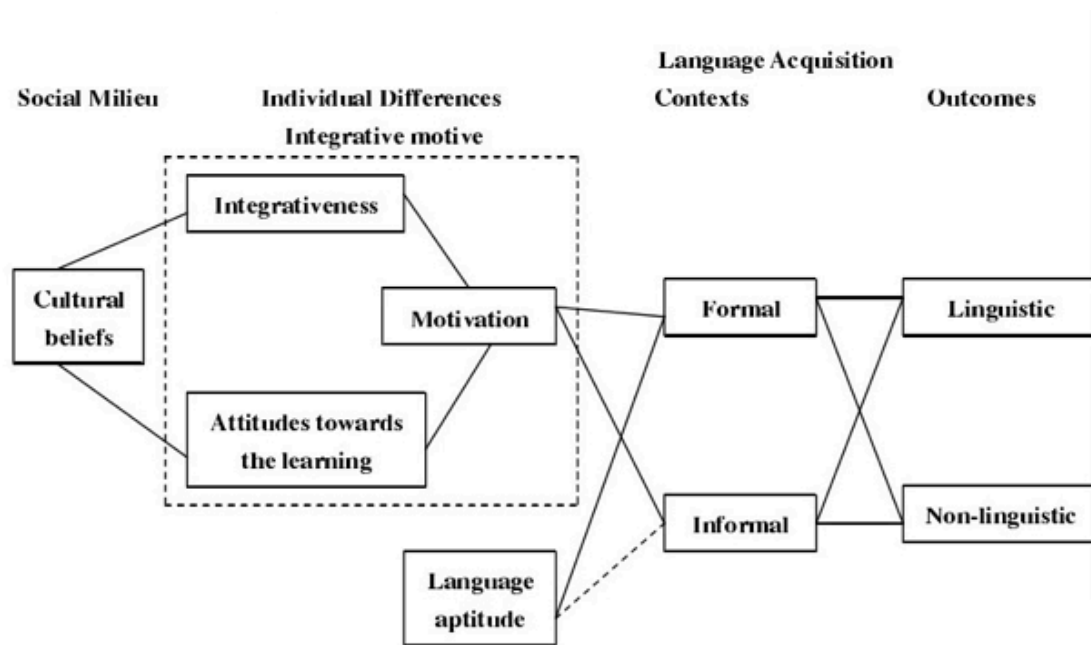


Figura 1. 2 Modelo socio-psicológico de Gardner  
Fuente: Gardner (Gardner et al., 1985)

El modelo socio-psicológico de Gardner obtiene un impacto profundo para las investigaciones en motivación en ALE/2. Sin embargo, todavía quedan ciertas limitaciones. En primer lugar, la mayoría de sus estudios son sobre estudiantes canadienses que estudian francés o inglés, los dos son idiomas oficiales en Canadá. Por tanto, este modelo está desarrollado dentro del contexto de L2 pero no implica a los estudiantes de LE. En segundo lugar, el modelo de Gardner se concentra fundamentalmente en aportar el efecto del ambiente social en la motivación de ALE, pero no ofrece suficientes atenciones a la motivación en ALE dentro de la escuela y del aula. En tercer lugar, Gardner sólo indica la relación causal entre la motivación de los estudiantes y el resultado del aprendizaje, y se considera que existe una gran disputa sobre la causalidad entre ambas partes. En cuarto al lugar, las técnicas para medir la validez y los métodos cuantitativos son discutibles.

Muchos investigadores (Crookes & Schmidt, 1991; Spolsky, 2000) reconocen que las investigaciones cuantitativas no pueden demostrar totalmente la complejidad y la variedad de la motivación. Por tanto, los investigadores relacionan la combinación entre métodos cuantitativos y cualitativos. El clásico modelo socio-psicológico recibió un cambio a los finales de 1980. Desde entonces, los estudios de la motivación en ALE/2 entraron en la nueva época de diversificación.

- **Teorías de Clément, Gil y Byrne y Schuman**

Aparte de los estudios hechos por Gardner y sus colegas, quienes definieron el periodo socio-psicológico dentro de la motivación en ALE/2, otras investigaciones realizadas durante esta temporada también fueron muy importantes. Entre ellas, hay que destacar el concepto de auto-confianza lingüística de Clément (Clément, 1986; Clément, Gardner, & Smythe, 1980, 2007) que muestra que en un contexto multi-étnico, el contacto entre los miembros de diferentes comunidades es el factor principal que afecta a la motivación personal para aprender y usar la lengua de otra comunidad; el modelo de inter-grupo de Giles y Byrne (1982) habla de la identificación y la vitalidad etnolingüística, el límite dentro del grupo y la adaptación de un código de la segunda lengua; la teoría de aculturación de Schuman (1986) se concentra en el proceso de la aculturación individual, consiste en la integración social y psicológica del aprendiz con el grupo de la lengua objetivo (1978:29). Posteriormente, esta línea se centra en la aculturación, la identidad etnolingüística y el comportamiento del aprendiz en un contexto multicultural (MacIntyre, Dörnyei, Clément, & Noels, 1998). Mientras tanto, se percibe el aumento del interés por los factores contextuales, debido a su afecto a la motivación, y el uso como transición hacia una perspectiva más contextual de la motivación de L2 durante de los años 90 hasta hoy en día.

- b) Periodo de Contexto-Cognitivo**

Al final de los años 80 del siglo pasado, muchos investigadores empezaron a crear nuevas perspectivas sobre la motivación en ALE/2, Dörnyei (2006) llama al periodo como contexto-cognitivo. Esta temporada está caracterizada por dos tendencias:

- La necesidad de acercar la investigación a la motivación de aprender lenguas en la

revolución cognitiva producida en el sector de la psicología motivacional.

- El deseo de mover el límite de las comunidades etnolingüísticas, actitudes y su disposición general de los estudiantes hacia el propio aprendizaje de la lengua y poner más enfoques en el análisis contextual sobre la motivación en contextos específicos.

Al final, estas dos perspectivas, sirven para dirigir la atención de investigación más a la motivación dentro del aula y las necesidades de los profesores, los cuales son factores poco estudiados por la psicología social. Sin embargo, hay que indicar, que la tendencia de la perspectiva cognitiva en los años 90 del siglo pasado, se caracteriza por ampliar el límite de las teorías existentes, a través de la integración de los conceptos de motivación cognitiva y destacar todas las perspectivas psicológicas sociales. Las publicaciones de Dörnyei (1994), Gardner y Tremblay (1995), Oxford y Shearin (1994) en *The modern Language Journal* son buenos ejemplos. Un ejemplo famoso es el realizado por Tremblay y Gardner (1995) para responder al llamamiento de “Adoptar visiones más amplias sobre la Motivación” (p.505). Bajo este movimiento, los autores incorporan tres conceptos, el uso de la expectativa del valor y la teoría del objetivo como variables para medir la actitud y comportamiento en tres aspectos del aprendizaje: la actitud sobre el lenguaje, el comportamiento motivacional y el logro secuencial.

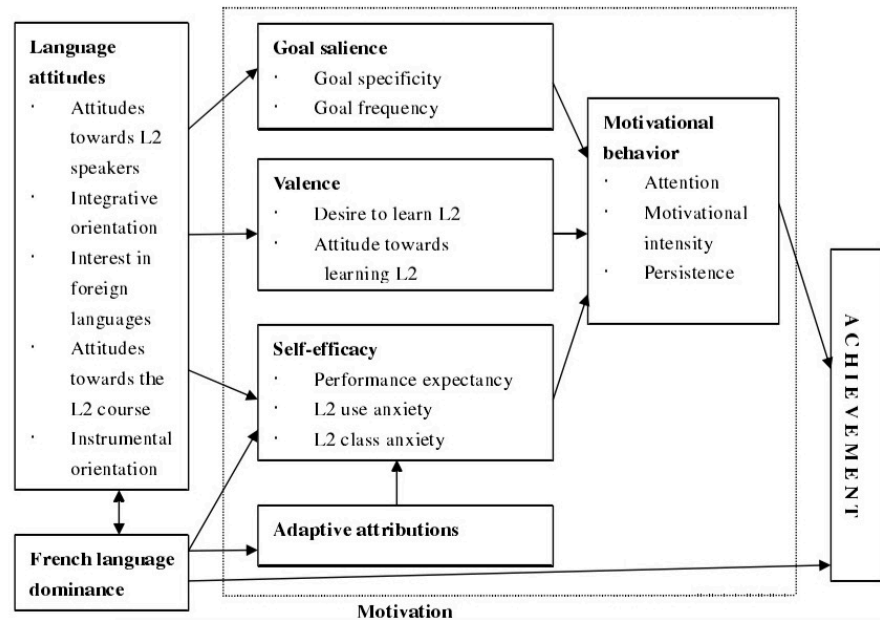


Figura 1. 3 Modelo de Gardner y Tremblay  
Fuente: Gardner y Tremblay (1995)

De acuerdo con el anterior enfoque de Gardner, este nuevo modelo está comprobado por estudios empíricos. Investigaron a 75 estudiantes canadienses que estaban aprendiendo francés, y el resultado de la investigación confirmó lo que habían descubierto en su marco teórico. Este nuevo modelo integra la constructora del modelo anterior de Gardner socio-psicológico y posteriormente, la teoría de la motivación cognitiva.

El periodo cognitivo contextual considera que el mayor desarrollo de las teorías durante los años 90 se concentran en el contexto del aula. Al mismo tiempo, toma el desarrollo relacionado con las perspectivas especiales como la teoría de atribución causal, la de autodeterminación, la teoría de autonomía o la del contexto de aprendizaje y la de la motivación de tarea en su consideración.

Gardner, Trembly, Crookes y Schmidt (1991) también han ampliado el marco teórico de la motivación en L2. Su trabajo incluye la revisión de más de 140 referencias de literaturas de L2 sobre la tendencia principal psicológica. Por otra parte, la teoría comprensiva de educación de Keller, Rebecca Oxford y Jill Shearin (1994), subraya el aumento en la brecha entre las teorías existentes sobre motivación en L2 y la emergencia de los nuevos conceptos toman cuerpo como tendencia principal de la psicología motivacional.

En este periodo hay dos marcos teóricos importantes que influyen en la motivación de L2, los de Dörnyei(1994), y Willimas y Burden (1997). Basándose en la propuesta de Crookes y Schmidt, Dörnyei conceptualiza la motivación de L2 en un marco teórico con tres niveles distintos. Otra teoría comprensiva sobre la motivación de L2 en el contexto del aula está desarrollada por Marion Williams y Bob Burden (1997) en su investigación de largo tiempo sobre la psicología de los profesores de lenguas.

- **Modelo de Tres Niveles de categorización de Dörnyei (1994)**

Dörnyei se concentra en el ambiente mono lingual en Hungría donde los aprendices de lenguas no tienen suficientes contactos con la lengua objetivo. Según la opinión de Dörnyei, la motivación en el contexto de ALE en vez de ALE/2 tiene que ser investigada y medida

en tres aspectos: la integración, la auto-confidencia lingüística y la evaluación del ambiente dentro del aula. Su intención consiste en diseñar un constructo completo que combine varias líneas de estudio, a través de ofrecer una lista extensa de componentes motivacionales categorizados en la dimensión principal (Dörnyei, 1994).

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-confidence <ul style="list-style-type: none"> <li>• Language Use Anxiety</li> <li>• Perceived L2 Competence</li> <li>• Causal Attributions</li> <li>• Self-Efficacy</li> </ul>
LEARNING SITUATION LEVEL	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Course-specific Motivational components</li> </ul>	Interest (in the course) Relevance (of the course to one's needs) Expectancy (of success) Satisfaction (one has in the outcome)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher-Specific Motivational Components</li> </ul>	Affiliative Drive (to please the teacher) Authority Type (controlling vs. autonomy-supporting) Direct Socialization of Motivation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelling</li> <li>• Task presentation</li> <li>• Feedback</li> </ul>

Figura 1. 4 Modelo de Tres Niveles de Motivación de ALE de Dörnyei  
Fuente: Dörnyei (1994)

El modelo de tres niveles de Dörnyei es un marco de referencia de motivación que está enfocado en el aula de la enseñanza de LE/2. Describe la motivación del alumno en general desde tres dimensiones: individual, social y ambiente de enseñanza. Su teoría tiene el énfasis en la diversificación de la motivación. Mientras tanto, también ofrece un marco teórico para los profesores que puedan estimular la motivación de aprender de sus estudiantes. Sin embargo, a cada parte de este marco le falta la relación necesaria entre sí mismas. Además, la dicotomía en la clasificación de la motivación en el nivel de lengua es demasiado simplista. Por tanto, este modelo es una teoría de la posibilidad.

• **Modelo de William y Burden (1997)**

William y Burden han desarrollado otro modelo más amplio que el de Dörnyei, donde consideraron la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras como un constructo complejo y multidimensional. Además, Williams y Burden clasificaron los factores motivacionales para el aprendizaje de lenguas en dos clases: factores internos y externos

INTERNAL FACTORS	EXTERNAL FACTORS
Intrinsic interest of activity <ul style="list-style-type: none"> <li>• arousal of curiosity</li> <li>• optimal degree of challenge</li> </ul>	Significant others <ul style="list-style-type: none"> <li>• parents</li> <li>• teachers</li> <li>• peers</li> </ul>
Perceived value of activity <ul style="list-style-type: none"> <li>• personal relevance</li> <li>• anticipated value of outcomes</li> <li>• intrinsic value attributed to the activity</li> </ul>	The nature of interaction with significant others <ul style="list-style-type: none"> <li>• mediated learning experiences</li> <li>• the nature and amount of feedback</li> <li>• rewards</li> <li>• the nature and amount of appropriate praise</li> <li>• punishments, sanctions</li> </ul>
Sense of agency <ul style="list-style-type: none"> <li>• locus of causality</li> <li>• locus of control re: process and outcomes</li> <li>• ability to set appropriate goals</li> </ul>	The learning environment <ul style="list-style-type: none"> <li>• comfort</li> <li>• resources</li> <li>• time of day, week, year</li> <li>• size of class and school</li> <li>• class and school ethos</li> </ul>
Mastery <ul style="list-style-type: none"> <li>• feelings of competence</li> <li>• awareness of developing skills and mastery in a chosen area</li> <li>• self-efficacy</li> </ul>	The broader context <ul style="list-style-type: none"> <li>• wider family networks</li> <li>• the local education system</li> <li>• conflicting interests</li> <li>• cultural norms</li> <li>• societal expectations and attitudes</li> </ul>
Self-concept <ul style="list-style-type: none"> <li>• realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required</li> <li>• personal definitions and judgements of success and failure</li> <li>• self-worth concern</li> <li>• learned helplessness</li> </ul>	
Attitudes <ul style="list-style-type: none"> <li>• to language learning in general</li> <li>• to the target language</li> <li>• to the target language community and culture</li> </ul>	
Other affective states <ul style="list-style-type: none"> <li>• confidence</li> <li>• anxiety, fear</li> </ul>	
Developmental age and stage	
Gender	

Figura 1. 5 Clasificación de los factores motivacionales de Williams y Burden  
Fuente: Williams y Burden (1977)

Según Dörnyei y Ushioda (2013), el modelo de Burden y William empieza a poner el enfoque sobre el proceso, lo cual posteriormente se ha convertido en la corriente principal dentro de la investigación de motivación del aprendizaje de lenguas.

### **c) Periodo de orientación hacia el proceso**

Cuando el interés del objetivo de los estudios se desplaza hacia el proceso del aprendizaje, el punto temporal es lo más importante. Aunque muchos investigadores, con suficientes experiencias en el aula saben muy bien de que la motivación de los estudiantes no se mantienen constantemente durante todo el curso. Solamente en la última década, empezaron a analizar la dinámica del cambio motivacional de L2 en micro-nivel (motivación de la tarea) y macro-nivel.

Gracias a los estudios de los años 90 del siglo pasado, la tendencia sobre la motivación en la ALE se acercó más al proceso del aprendizaje, se fijó más en el micro-nivel, la motivación estaba pasando un cambio desde “*por*” hacia “*durante*”. Los estudios relevantes son de Dörnyei y Ottó (1998) y Dörnyei y Ushioda (2009).

#### **• Enfoque en el tiempo por Ushioda**

El enfoque en la dimensión temporal de la motivación en ALE/2 también ha generalizado un llamamiento de investigaciones cualitativas, los cuales que son más sensibles para explorar y representar la naturaleza dinámica del proceso motivacional. Como en el caso de Ushioda con su un estudio longitudinal de entrevistas a los estudiantes irlandeses que aprendieron francés (Dörnyei & Ushioda, 2013). Aparte, Ushioda llegó a mostrar un modelo de representación del concepto de motivación de L2 desde una perspectiva temporal. Como conclusión, decía que la notación del marco temporal marca el pensamiento motivacional, integra con la evolución en el tiempo, y centrada en la experiencia de los aprendices y en su concepto de la motivación del aprendizaje de L2 (1998:82-3).

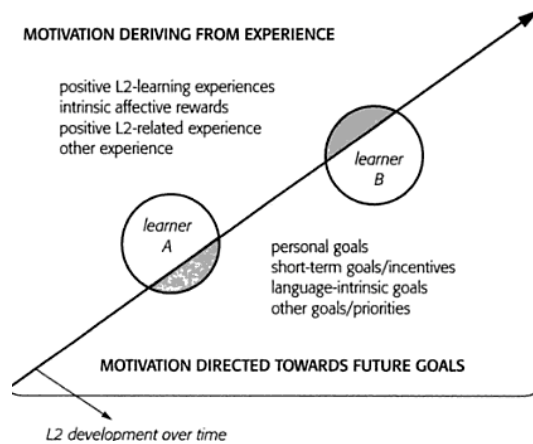


Figura 1. 6 Cambio de motivación en el tiempo  
Fuente: Dörnyei y Ushioda (2013)

- **Modelo del proceso de Motivación de L2 de Dörnyei y Ottó**

El modelo más elaborado de la dimensión del proceso de motivación en ALE/2 fue desarrollado por Dörnyei y Ottó (1998). Este modelo estudia la influencia motivacional del aprendizaje de L2 durante la secuencia discreta de las acciones dentro de un rango, con los comportamientos motivados iniciales y finales. Ellos también intentaron sinterizar diferentes líneas de investigación en una teoría única y comprensiva.

El modelo del proceso de la motivación en ALE/2 contiene dos dimensiones principales: las secuencias de acción e las influencias motivacionales. La primera representa el proceso de comportamiento que se inicia con deseos, esperanzas y ganas, luego, se transforma en metas, después en intenciones, y finalmente se dirige hacia la acción y al logro de la meta, se envía a la evaluación final. La segunda dimensión trata de las influencias motivacionales, incluye la fuente de energía y las fuerzas motivacionales que subrayan y estimulan el proceso de acciones.

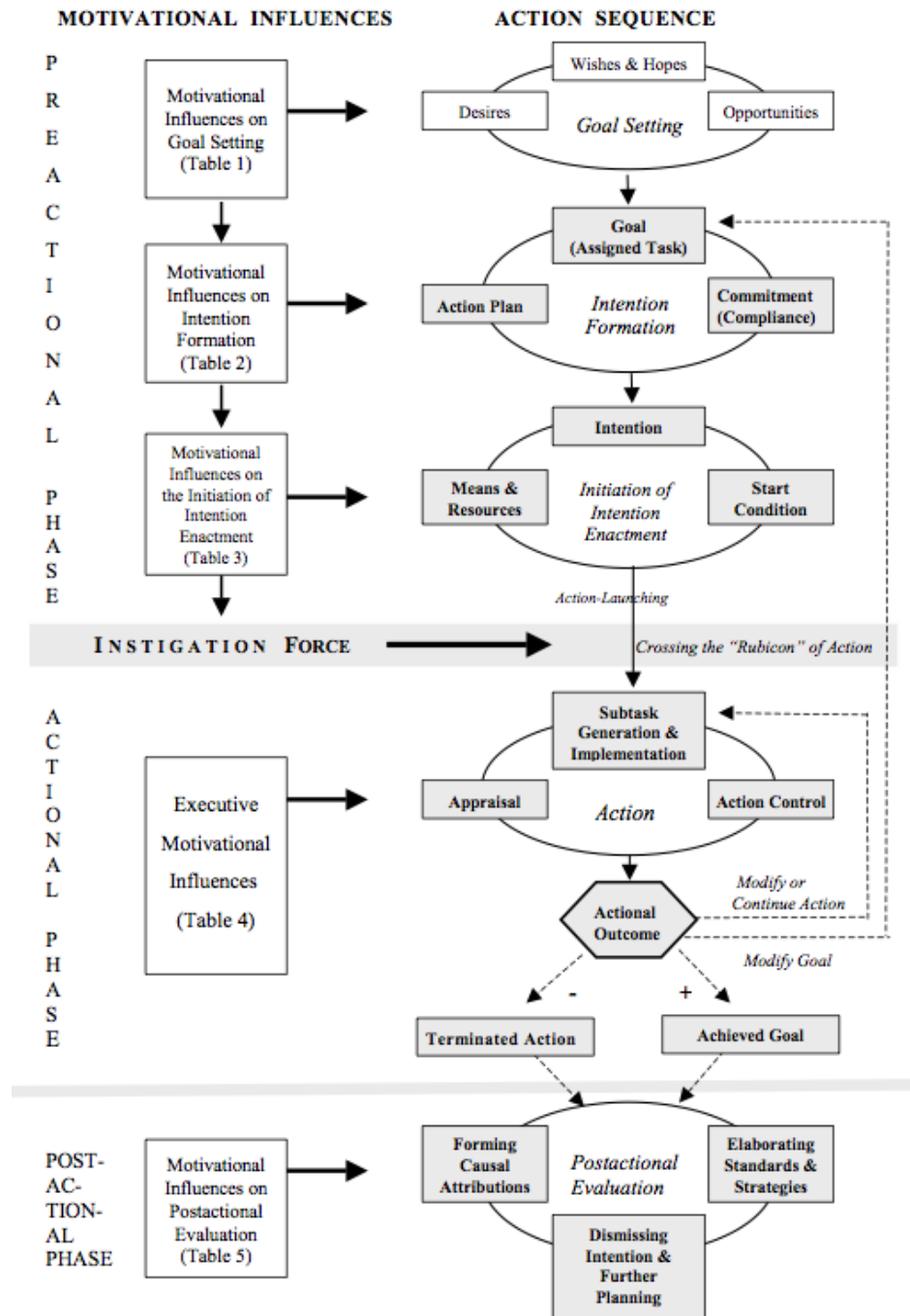


Figura 1. 7 Modelo de Ottó y Dörnyei  
Fuente: Ottó y Dörnyei (1998)

Basándose en la teoría de Ushioda, Dörnyei y Ottó, otros investigadores también desarrollaron unas líneas de investigación sobre la dimensión del tiempo en la motivación en ALE/2, así como Chambers (1999), Gardner (2004), Invar (2001), Tachibana (1996) y William (2002).

Por último, el modelo sobre el proceso de la motivación en ALE/2 de Dörnyei y Ottó, y entre otras literaturas relacionadas con la autonomía y el uso de estrategias de aprendizaje han subrayado la importancia del desarrollo de las estrategias de auto-regulación para gestionar, fortalecer y sostener la motivación durante el curso de aprendizaje.

#### **d) Periodo Socio-dinámico de Dörnyei y Ushioda**

Después de las líneas sobre el modelo orientativo hacia el proceso, Dörnyei y Ushioda empezaron a reconocer las limitaciones, una de las más evidentes es la discusión entre el inicio y final de un proceso de aprendizaje de LE/2. En la nueva etapa, los investigadores trabajan en un sistema complejo y dinámico con multi-factores incorporados, bajo esta corriente, existen tres líneas principales:

- Motivación con visión del contexto (Ushioda, 2009).
- Motivación de ALE/2 y el sistema de “sí mismo” (*self system*) (Dörnyei & Ushioda, 2009a).
- Motivación desde una perspectiva del sistema complejo y dinámico (Dörnyei & Ryan, 2015).

#### **• Visión del contexto**

En los apartados anteriores, se han señalado las limitaciones de los modelos y las propuestas sobre la motivación en ALE. Entre las discusiones sobre el valor de adoptar las propuestas relacionadas, hay una visión de la motivación de ALE/2 de la persona en un contexto concreto que está desarrollada últimamente por Ushioda (2009b). Esta perspectiva pone su énfasis en la individualidad compleja de las personas reales, en contra a los focos tradicionales. El aprendiz de la lengua solamente es un aspecto de su identidad social o una sensación de sí mismo, las identidades pueden ser relevantes en varios momentos durante el proceso motivacional, la experiencia del aprendizaje de L2 y su uso (Norton & Toohey, 2001).

Según argumentan Lantolf, Pavlenko (2000) y Ushioda (2009a), se necesita entender a los aprendices de L2 como personas reales en una cultura particular, y con sus propios contextos históricos. En este caso, su motivación y su identidad están marcadas por los

contextos. Las personas individuales disponen de un pensamiento humano, una identidad, una personalidad, una meta y unos motivos e intenciones. Se debería marcar una visión más que lineal sobre los elementos múltiples contextuales, y una visión motivacional como un proceso orgánico emergente a través de este sistema complejo de interacciones (Dörnyei & Ushioda, 2013).

- **El sistema de “sí mismo” de Dörnyei**

La teoría del sistema de “sí mismo” de motivación de L2 está indicada por Dörnyei en 2005. Representa una mayor reforma de los pensamientos motivacionales anteriores a la psicología sobre el concepto de “sí mismo”. Ellos adoptaron los paradigmas que conectaban la L2 con el código personal que forma la parte importante de identidad de cada uno. La construcción de esta teoría viene del gran desarrollo teórico y empírico en el sector de L2 y en la psicología. El propio Dörnyei explica este nuevo modelo según los resultados de su investigación a gran escala larga en Hungría (Dörnyei, 2006), con más de 13.000 estudiantes en un periodo de 12 años, acerca de la actitud hacia cinco lenguas: inglés, alemán, francés, italiano y ruso. Al considerar la implicación teórica de los resultados, Dörnyei conceptualiza el *self ideal*, más tarde lo relaciona con la motivación de L2 y la guía futura del *self*. A continuación se ven los tres componentes del sistema:

- El sí mismo ideal de L2.
- Debe ser el sí mismo de L2.
- Experiencia de aprender L2.

Los dos primeros componentes nos muestran un sí mismo posible, sin embargo, el tercer componente está conceptualizado en un nivel diferente al sí guiado, y añade la influencia potencial del ambiente de aprendizaje de los estudiantes. Para unos aprendices de lengua, su motivación inicial no viene de las imágenes de sí mismo generadas internamente o externamente, sino que proviene del logro que está produciendo durante el proceso de aprendizaje. Como resumen, el sistema de sí mismo de L2 sugiere que hay tres fuentes primarias de motivación para ALE/2: la visión del aprendiz sobre sí mismo como un hablante eficaz de L2; la presión social viene del contexto de aprendizaje y las experiencias positivas de aprendizaje.

En los últimos años, varios estudios cuantitativos fueron conducidos para el test especial y validar o refutar el sistema motivacional de L2 en los variables contextuales de aprendizaje (Csizér & Kormos, 2009; Dörnyei, 2009; A. Henry, Dörnyei, & Macintyre, 2015; S. Ryan, 2009; Taguchi, Magid, & Papi, 2009). Todos los informes de estas investigaciones confirmaron la teoría de Dörnyei. Los estudios comprobaron especialmente la relación entre la integración y el sí mismo ideal de L2, además mostró una media de correlación mayor a 0,5 entre las dos variables, y confirmó su alta relación.

- **Perspectiva compleja y dinámica**

Cuando se habla del sistema complejo y dinámico, en la fase de investigación de motivación de L2 en el socio- dinámico, se usa el término “complejo” y “dinámico”, esto hace referencia a la teoría de complejidad y del sistema dinámico. Estas propuestas fueron desarrolladas para describir el desarrollo en un sistema complejo y dinámico. Consiste en múltiples partes interconectadas y en interferencias múltiples entre los componentes y sus resultados. Tienen trayectoria no-lineal y los cambios son emergentes en todo el sistema de comportamiento (Boo et al., 2015; Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ryan, 2015; N. C. Ellis & Larsen-Freeman, 2006, 2009; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Van Geert, 2008).

Como resumen del sistema complejo y dinámico sobre la motivación, posiblemente la parte más importante de la propuesta, se trata de encontrar el nivel correcto de abstracción para mirar la motivación en la situación ofrecida. La complejidad dinámica y la interferencia del proceso mental y atribuciones no nos permitieron distinguir más de tres dimensiones principales: *motivación, cognición y afecto*. Un estudio realizado para buscar el nivel de análisis, captura la combinación correcta de estos tres ingredientes en una situación real. La motivación real de aprender inglés en Canadá para mujeres inmigrantes no es la misma que los aprendices japoneses aprendiendo inglés en su escuela de secundaria o en bachillerato en Osaka. Una combinación efectiva entre los patrones de motivación, cognición y afecto va a ser el camino de investigación.

Al repasar el recorrido de motivación implicada en ALE/2, se hace un resumen de la aplicación de teoría en motivación en ALE/2. A partir de los años 50, los psicólogos

empezaron a poner la atención en la motivación y en el aprendizaje de L2/E. Gardner y Lambert son los primeros, en los años 80, indicaron el primer modelo sobre la motivación para ALE/2 (Gardner et al., 1985). Durante más de 50 años investigando en el sector sobre el rol de la actitud y la motivación en ALE/2, Gardner y sus colegas han obtenido una enorme base de datos y muchos estudios empíricos y estadísticos. Han sido capaces de desarrollar un modelo que relaciona la actitud y la motivación con el logro del aprendizaje de L2. Relacionan con otros comportamientos que conectan la retención del aprendizaje de lenguas. Gardner y sus colegas (Gardner & Lambert, 1972) clasificaron las motivaciones en dos tipos: motivación integral y motivación instrumental (Gardner, 1985; Gardner et al., 1985). El componente nuclear de la teoría de Gardner es la motivación integral que implica un acceso y respeto a otro grupo cultural, su estilo de vida, la identidad de la comunidad, incluso al retirarla desde su grupo original.

En 1990, había una gran cantidad de perspectivas implicadas en los estudios de motivación de L2, y exploró diferentes dimensiones de motivación introducidas en el sector de la psicología educativa (Dörnyei, 2001). Como tendencia en su momento, llamó la atención, concentrada sobre la influencia del contexto del aprendizaje en los alumnos durante su posición global y cómo se motivan, además de cómo afecta el proceso de aprendizaje dentro del aula. Se discutió mucho sobre cómo el ambiente del aula tenía un impacto motivacional más fuerte que lo que proponía antes. Entre estos elementos destaca la significancia de motivación conectada con el curso de L2, profesores de L2, y el grupo de estudiantes.

A finales de los años 90 del siglo XX, las investigaciones sobre motivación se caracterizaron por teorías diversas, pero en la mayoría de los casos les falta de investigadores como “centro gravitacional”, es decir, los investigadores muchas veces seguían una metodología “*pick – and - mix*” en la conceptualización de la motivación para sus propuestas de investigación particular. Esta situación proveyó un terreno fértil para el desarrollo de teorías, un gran número de investigaciones sobresalientes aparecieron, así: Kim Noels y sus colegas (Clément, Dörnyei, & Noels, 1994) implementaron la famosa teoría “auto-determinación” de Deci y Ryan (1985) para su estudio de ALS. Examinaron

cómo los diferentes componentes intrínsecos o extrínsecos se relacionaron con la orientación desarrollada en la investigación de L2, y cómo el nivel de auto-determinación de los aprendices (por ejemplo: el auto aprendizaje se ve afectado por diferentes prácticas dentro del aula). Macintyre y sus colegas (MacIntyre et al., 2002; MacIntyre et al., 1998) adaptaron la noción de McCroskey sobre L1 (lengua materna) *Willingness to Communicate* (WTC) (McCroskey & Richmond, 1987) al estudio de la comunicación de L2. Otros investigadores como Dörnyei y Ushioda (2009a), Williams y Burden (1997) adoptaron la teoría de *Proceso-Orientado*. Enfocaron que la motivación de un individuo nunca era estable, sino que sufría cierto grado de fluctuación durante el proceso de aprendizaje. Se producen otras relaciones entre la motivación y diferentes aspectos de la identidad de los alumnos: la estructura como la adopción de la perspectiva del postmodernismo como la *Post-Estructura* (Dörnyei & Ushioda, 2009a; Norton, 2000; Norton & Toohey, 2001; Pavlenko, 2002) o a través de insertar en estudio sobre *self* dentro del sector de la psicología social (Higgins, 1987, 1998; Markus & Nurius, 1986) y en la concepción sobre *self-guide motivational* (Boo et al., 2015; Dörnyei, 2006; Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009a).

### **1.1.5. Tipos de Motivación en ALE/2**

Gardner y sus colegas (1972) clasificaron las motivaciones en ALE/2 en dos tipos: motivación integral y motivación instrumental. La motivación integral es el deseo de lograr una lengua nueva para integrarse en la cultura de esta lengua y en su vida comunitaria. La motivación instrumental se refiere al aprendizaje de una lengua con el objetivo de un uso orientado o propuesto como encontrar un trabajo o superar un examen (Gardner, 1985; Gardner et al., 1985).

Al inicio, los estudios de Gardner y Lambert (1972) planteaban que la motivación integral era más poderosa que la instrumental en la predicción del resultado del aprendizaje formal. Esta conclusión ha sido puesta en duda por varios investigadores. La motivación integral (ver figura 1.8) de Gardner está compuesta por tres partes principales (Gardner & Lambert, 1972):

- El deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión.
- Las actitudes hacia el aprendizaje de la misma.
- El esfuerzo que está dispuesto a hacer.

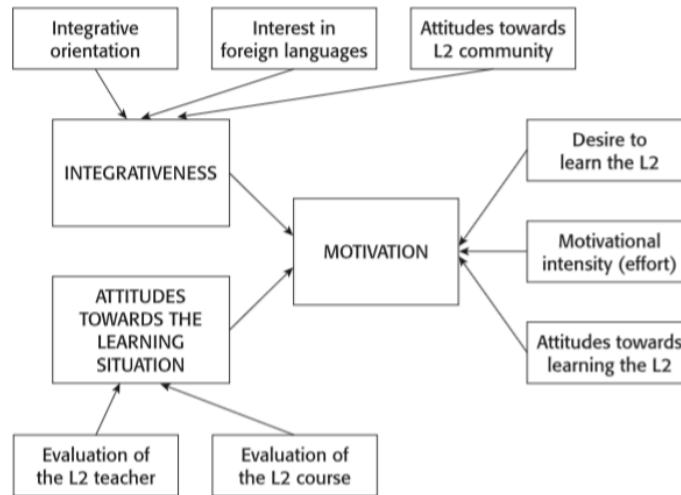


Figura 1. 8 La motivación integral de Lambert  
Fuente : Lambert (1972)

Al mismo tiempo, Gardner y Lambert también desarrollaron el concepto de motivación instrumental, es decir, que al aprender una lengua extranjera su objetivo es para mejorar su status laboral o social. Pero el mundo psicológico es complicado, encontrarse con sólo dos clasificaciones para la motivación no son suficientes, así pues, en los años posteriores, otros autores empiezan a cuestionar la teoría de Gardner y Lambert, e indican sus nuevos conceptos de tipos de motivación.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, Deci y Ryan (1985) dividieron la motivación en ALE/2 en intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca ocurre cuando alguien trabaja y llega a obtener su objetivo debido a un impulso interno, con o sin el valor externo. Al contrario, la motivación extrínseca gestiona un comportamiento como un camino para llegar a algún objetivo externo, así como recibir un premio o evitar algún castigo.

Basándose en la característica de la motivación de aprender, Brown (1994) clasificó la motivación en ALE/2 en tres tipos: motivación global, motivación condicional y

motivación de tarea. Ellis (1994) presentó tres tipos de motivación: motivación resultante, motivación de tarea y motivación maquiavélica.

William y Burden (1997) clasificaron los factores motivaciones para ALE/2 en factores internos y externos, diseñan así un constructo complejo y multidimensional.

En China, investigadores chinos desarrollaron también la teoría de clasificación de motivación en ALE/2. Qiufang y Haixiao (1996) dividieron la motivación para aprender inglés de los estudiantes chinos en dos tipos: motivación profunda y motivación superficial; Gao y sus colegas (2005; Yihong Gao, Zhao, Cheng, & Zhou, 2003, 2004) dividieron la motivación de aprender inglés en siete apartados: gusto personal, irse al extranjero, logro inmediato, desarrollo individual, ambiente para el estudio, medio de información y responsabilidad social. Los avances de la clasificación de la motivación en ALE/2 de los investigadores chinos consisten en:

- Combinación entre la teoría de motivación tradicional y moderna;
- Están comprobadas por los estudios empíricos;
- Están basados en la realidad de la enseñanza – aprendizaje de lengua extranjera en China.

#### **1.1.6. Intensidad de motivación en ALE/2**

Gardner (1985) define la intensidad de la motivación para ALE/2 como la medida en que el individuo trabaja o se esfuerza por aprender la lengua debido al deseo de hacerlo y la satisfacción experimentada en esta actividad. En esta definición incluye tres componentes:

- Esfuerzos expandidos para lograr la meta
- Deseos para aprender esta lengua
- Satisfacción con la tarea del aprendizaje de la lengua

Estos tres componentes pueden evaluar la intensidad motivacional, el deseo para aprender la lengua, y la actitud a través de la escala de *Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)* (Gardner, 1985).

Gardner propone que estos tres componentes son necesarios para describir la motivación en el aprendizaje de lenguas. Argumenta que el esfuerzo no es una descripción complementaria de la motivación. Los individuos pueden extender sus esfuerzos de forma considerable para complacer a sus profesores o a los padres, sin tener una motivación real para la ALE/2. Mientras tanto, el deseo de aprender o satisfacer, no reflejan una motivación verdadera, pero muchas veces estos dos casos coexisten en el esfuerzo.

Cuando un profesor habla sobre un estudiante motivado, suele usar las palabras como esfuerzo, persistencia y atención, para describir sus características. Este tipo de palabras son conceptos de comportamientos motivacionales. Kanfer y Ackerman (1989) indican que la motivación hace referencia a la dirección del esfuerzo de atención, la proporción de atención total dirigida hacia la tarea (Intensidad), y la extensión mantenida de los esfuerzos atencionales sobre la tarea durante el tiempo (Persistencia). En cuanto a la persistencia, Maehr y Braskamp (1986) hacen referencia sobre una persona atenta en una tarea durante un extenso o largo periodo de tiempo, indicando que los observadores posiblemente hablarán de un individuo motivado.

Según Wright (2014) la intensidad de motivación hace referencia al grado de esfuerzo del individuo para llegar a su objetivo concreto. También distingue el tipo de motivación y la intensidad de motivación. La clasificación de motivación dispone de dos componentes: la orientación y su intensidad. Los dos corresponden a la dirección (orientación) y la energía (intensidad) según Gage y Berliner (2013) .

En el sector de ALE/2, el grado de esfuerzo que los aprendices ofrecen para conseguir su meta es medible por escalas. Estas escalas contienen diferentes niveles de intensidad motivacional desde varias dimensiones. En 1985, Gardner y Lambert diseñaron la famosa escala *Attitud/Motivation Test Battery (AMTB)* que se usa en un formato de multi-opciones. Este formado ha sido extensamente utilizado para medir la actitud/motivación en el contexto de ILE (inglés como lengua extranjera) o IL2 (inglés como segunda lengua). Entre los estudios sobre la motivación en ILE/2, resulta que la motivación integral está correlacionada estrechamente con el esfuerzo de los estudiantes, el resultado académico y

su competencia del inglés. El rol que juega tanto la motivación integral como la instrumental para los esfuerzos de los aprendices y su persistencia en el aprendizaje de inglés están confirmados.

Los investigadores en psicología han mostrado que la relación entre la intensidad motivacional y el resultado académico no están relacionados linealmente sino en forma de “U”. Es decir que una alta intensidad motivacional no siempre puede traer un mejor resultado. El mejor nivel de la intensidad de motivación consiste en que los alumnos pueden lograr la máxima eficiencia. Cuando la intensidad de motivación está por debajo de este nivel, a mayor intensidad, más baja eficiencia.

#### **1.1.7. Los estudios relevantes sobre la motivación en ALE/2**

En el modelo clásico de Gardner (1985), se dividió el resultado del ALE/2 en dos tipos: lingüístico y no-lingüístico. Como consecuencia, la mayoría de las investigaciones empíricas posteriores de motivación se dividieron en dos partes. Por un lado, los investigadores estudiaron la correlación entre la motivación y el resultado del aprendizaje, y, por otro lado, sobre la relación interactiva entre la motivación y otros factores del aprendiz como, ansiedad, estrategia de aprender, autonomía de aprendizaje, etc. Posteriormente, con la aportación de Dörnyei y Ushioda, los estudios se enfocan cada vez más en los factores cognitivos y su influencia en la motivación, así como en el cambio en la longitud de la motivación, el concepto de sistema de sí mismo de aprendices, etc. Los estudios más destacados sobre la motivación de ALE/2 se resume y se presenta como sigue.

- **Los estudios relevantes hechos fuera de China**

En la época temprana, los estudios de Gardner y Lambert (1972) pensaron en una motivación integral más poderosa que la instrumental sobre la predicción del resultado en el aprendizaje formal. Sin embargo, esta conclusión es cuestionada por varios investigadores. Gardner (1985) lanzó una encuesta en Filipinas para investigar la correlación de la motivación y el resultado del aprendizaje. Los sujetos eran 103 estudiantes de bachillerato, el resultado señaló que los estudiantes con una motivación

instrumental tenían mejor resultado de aprendizaje que los que tenían motivación integral. Por tanto, aunque Gardner reconoció que la motivación instrumental también podía causar un éxito académico. Siguió afirmando la significancia de la motivación integral.

Au (1988) revisó 14 estudios hechos por Gardner y sus colegas. El resultado indicó que no había una relación entre la motivación integral y la competencia de L2 en los 7 estudios, además, 4 de ellos mostraban una relación negativa entre la media de la motivación integral y la competencia de L2. Clément y sus colegas (1986) diseñaron un cuestionario para investigar la relación entre los factores sociales, la auto-confidencia y el proceso de acumulación y adquisición. Los sujetos eran 293 estudiantes francófonos de la Universidad de Ottawa, uno de los más importantes descubrimientos fue que la integración no tenía ninguna relación con el resultado del aprendizaje de lenguas, sin embargo, la mejor predicción del resultado del aprendizaje fue la auto-confidencia. Ellis (1994) reclamó que la motivación no era necesaria para considerarla como un motivo del resultado de aprendizaje de lenguas. Al contrario, un mejor resultado podía aumentar el interés de aprender, y la motivación podía ser activada.

Smit (2002) elaboró un cuestionario para investigar la correlación entre la motivación, el estilo de aprender y el resultado oral de inglés de los aprendices de ILE de un alto nivel. Los sujetos eran 141 estudiantes de la Universidad de Viena, entre ellos, 90% eran alemanes nativos. El resultado mostró que el sistema de pronunciación afectaba al resultado oral de inglés, sin embargo, los factores ambientales no podían predecir el resultado oral.

Aparte de la correlación entre la motivación y el resultado de aprendizaje de lenguas, los investigadores también estudiaron la relación entre la motivación y los factores individuales del aprendiz, como la autonomía, la ansiedad y el estilo de aprendizaje. Clément, Symthe y Gardner (2007) investigaron qué factores causaban a los estudiantes canadiense el abandono del curso de francés. Ellos descubrieron que la motivación era una predicción más poderosa que la actitud hacia la lengua, la ansiedad o el resultado de aprendizaje de L2. Child (1984) sugirió que las motivaciones facilitaban el aprendizaje, sin embargo, una intensidad de motivación alta podía incrementar la ansiedad, y posiblemente

tener efectos negativos para un aprendizaje exitoso. Ehrman y Oxford (1989) analizaron 1.200 universitarios de habla inglesa, ellos descubrieron que la motivación era el factor más importante en la aplicación de la estrategia de aprendizaje.

Dickinson (1995) estudió la relación entre la autonomía de aprender y la motivación en ALE/2. La conclusión contó que la autonomía de aprendizaje contribuía al mejoramiento de motivación de los estudiantes y el resultado de aprendizaje. Ramage (1990) investigó la correlación entre los factores de motivación y la perseverancia de ALE/2 a través de cuestionarios. Los sujetos eran estudiantes de tres grupos de francés y español respectivamente. El resultado mostró que los que tenían interés por la lengua meta y su cultura conseguían una mayor perseverancia que los que sólo querían entrar en el colegio por la lengua. Clément, Dörnyei y Noels (1998) realizaron un estudio sobre la correlación entre la motivación, la auto-confidencia y la cohesión colectiva de aprendizaje de L2. Esta investigación confirmó que estos tres aspectos estaban incluidas en los factores motivacionales.

Williams, Burden y Lanvers (2002) lanzaron cuestionarios y entrevistas para investigar la correlación entre la motivación en ALE/2 y la edad y el sexo. Los sujetos eran 228 alumnos del grado 7,8 y 9. Descubrieron la decrecimiento de la motivación con el aumento de edad. Los aprendices de género femenino eran más activas, con una motivación integral más fuerte que los de género masculino, puesto que ellas preferían crear oportunidades de aprender por sí mismas.

También Akeredolu-Ale (2007) en su investigación descubrió que durante el periodo de 1980-2005, había una bajada evidente en la motivación de los aprendices jóvenes de inglés en Nigeria. Argumentó que el motivo del cambio ocurrido fue causado por el cambio de la concepción de la función, el estatus y el valor del inglés. Se observó el aumento de su propia identidad sociolingüística en este país.

Kormos, Kiddle y Csizér (2011) describieron la motivación de aprender ILE de los 623 estudiantes y adultos húngaros de las escuelas secundaria y universidades. Descubrieron

que los principales factores que afectan a la motivación de ALE/2 eran la actitud y el sí mismo ideal de L2 de los aprendices. Kormos y sus colegas (2011) investigaron la motivación de ILE de los 518 estudiantes de una escuela secundaria de Santiago de Chile. Analizaron cómo interactúan la meta, la actitud, las creencias relacionadas en sí mismo y la influencia del ánimo de los padres en sus comportamientos motivacionales.

Dörnyei, Ottó y Ushioda impulsaron al estudio de motivación en ALE/2 en una fase nueva, se concentraron más en los factores temporales. Ushioda (2001) estudió la motivación a lo largo del proceso del aprendizaje de los irlandeses que aprendían francés. Descubrió que las experiencias previas jugaban un papel muy importante durante el proceso, y los que no tenían esta experiencia se basaban más en los objetivos futuros. Durante el periodo de 1993 y 2004, Dörnyei y sus colaboradores realizaron un estudio longitudinal en Hungría (Dörnyei & Ushioda, 2009a). Dörnyei (2013) también estudió la potencia de la visión y su efecto motivacional para construir una nueva dinámica emocional en el ambiente de aprendizaje. Posteriormente, Dörnyei y sus colegas (A. D. Henry, Zoltan; Davydenko, Sofía, 2015) describieron los fenómenos de la motivación intensa y durada, durante un período determinado. En busca de la meta y visión de las personas muy deseadas. Surgieron la energía motivacional o las corrientes motivacionales dirigidas es muy diferente que otros comportamientos motivacionales, el constructo de esta capturaba una forma única de motivación para las investigaciones futuras. Dörnyei y You (2016) hicieron un estudio de escala larga y de multi-sectores con 10.000 aprendices chinos de ILE de secundaria y universidad. Encontraron que el factor como el tiempo, social, geográfico tiene influencias en su motivación. Suryasa, Prayoga y Werdistira (2017) estudiaron la motivación de ILE de los estudiantes de *Pritchard English Academy*, y descubrieron que la motivación instrumental es la principal consecuencia. Propusieron unas implicaciones motivacionales para mejorar la motivación de los estudiantes. Becirovic (2017) comprobó la relación entre género, motivación y el resultado académico de IEL con 185 estudiantes rusos de 10 años y 18 años. Encontró que el género está relacionado con la motivación, las chicas son más eficaces que los chicos en el aprendizaje de inglés, y la motivación está relacionada con el resultado académico. Subrayó la importancia de la influencia de profesores, padres y compañeros. Altiner (2018) estudió sobre la motivación de IEL de los aprendices turcos,

descubrió que el género no influye en su motivación, sino la actitud positiva hacia L2 y su cultura, el contexto de aprender, la experiencia y el esfuerzo hacen influencias en el resultado académico.

Aparte de los estudios hechos sobre la motivación de aprender el inglés, otras lenguas como francés, alemán, español también juegan un papel muy importante en el sector. En primer lugar, se habla del francés, los ejemplos más relevantes son los de Gardner (1985), Smith y Massey (1987), Gardner (1995), Williams (2002), Feuerhake (2004), Mills, Pajares y Herron (2007), quienes analizan la influencia de la autoeficacia, de las creencias motivacionales de sí mismo y del resultado académico de los estudiantes de francés; Allen (2010) investigó el desarrollo de la motivación a corto plazo en el aprendizaje de francés de los estudiantes; Mady (2015) estudió sobre como las variables tanto de motivación integral como instrumental, la actitud y el contexto de aprender influyen al resultado académico de los tres grupos de estudiantes: canadienses nacidos bilingües de inglés y francés, canadienses nacidos multilingües y estudiantes de inmigrantes multilingües; Alastair (2017) estudió sobre el efecto de la calificaciones media en el interés y motivación inicial de aprender francés de los tres estudiantes suecos; Zannier-Wahengo y Lumbu (2017) investigaron sobre la motivación de aprender francés en la universidad Namibia.

Luego los estudios hechos sobre la motivación de aprender el alemán como LE (lengua extranjera), así como lo de Ammon (2001), Kirchner (2004), Schlak et al. (2002) y Tristan (2008). Csizér y Lukács (2009) hicieron un análisis comparativo sobre la motivación, actitud y identidad con los aprendices húngaros de inglés y alemán. Busse y Walter (2013) hicieron un estudio longitudinal a comprobar la atribución del tiempo y contexto para la motivación. Jurik y Groschner (2014) investigaron las posibilidades de potenciar la motivación interna y predecir las actividades cognitivas de los estudiantes de alemán en Suiza. Ordem (2017) hizo un estudio longitudinal de tres años sobre la motivación de aprender alemán de los estudiantes turcos, descubrió que la motivación de los participantes estaba afectada por la falta de autoconfianza lingüística y por el problema del entorno. Haghani y Maleki (2018) estudiaron *L2 motivation self system* de los 370 aprendices iraníes de alemán.

Después de ver los estudios hechos sobre inglés, francés y alemán, se ven las investigaciones sobre ELE (Español como Lengua Extranjera). En los años 60 del siglo pasado, Teitelbaum, Edwards y Hudson (1975) estudiaron la motivación de aprender español y la influencia de la actitud étnica en Nuevo México de Estados Unidos; Horwitz, Horwitz y Cope (1986) analizaron el nivel de la ansiedad y la influencia en el aprendizaje de español con los aprendices norteamericanos; Ayerbe y Espí (1996) investigaron la motivación, las actitudes de español de los estudiantes norteamericanos del programa USAC en San Sebastián; Kimberly A Noels (2001) estudió la influencia de la orientación motivacional de español en el estilo comunicativo de sus profesores.

Trindade Natel (2003) hizo una investigación sobre la motivación de aprender español de los estudiantes brasileños; Astigueta (2004) realizó un estudio sobre la motivación en el aprendizaje y la enseñanza de español en Japón; Huneault (2007) publicó un artículo sobre las motivaciones de estudiantes universitarios de la Universidad de Montreal de ELE; Silbernagel (2008) investigó sobre la motivación de estudiantes de ELE del primer año de *Indiana University Purdue*; Tinka (2008) analizó el tipo de orientación motivacional y la actitud de los estudiantes holandeses de diferentes universidades sobre el aprendizaje de español; Minera Reyna (2009) analizó la motivación, la actitud de los adultos alemanes de ELE, el tipo y el grado de motivación durante el proceso de aprendizaje. Aparte, aportó un cuestionario de motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Costanzo (2010) investigó sobre los factores motivacionales de los australianos de ELE; Swanson (2013) investigó las percepciones del nuevo uso de la tecnología por los profesores, la motivación de los estudiantes de la escuela secundaria y el bachillerato dentro del aula de español como L2; Carrai (2014) estudió a los estudiantes secundarios de Noruega; Rodríguez-Lifante (2015) hizo una investigación en un centro secundario de Atenas sobre la motivación de ELE; Wehner (2014) explotó la relación entre la motivación, la ansiedad, y el mundo virtual; Medina y Gordon (2014) hicieron un estudio empírico durante 9 semanas con 25 adultos, quienes estudiaban español como L2, la investigación estaba centrada en la percepción fonética y su motivación de aprender. Martinsen (2015),

hizo una investigación específicamente para descubrir las posibles propuestas de mejora de la motivación para aprender español en los estudiantes universitarios, basándose en una didáctica enfocada en estudiantes; Acheson, Nelson y Luna (2015) hicieron un estudio experimental en dos colegios públicos de Estados Unidos durante dos años. Investigaron el impacto de las comunicaciones interculturales y la participación directa en las actividades de los estudiantes, que podían promover intelectualmente la competencia de la actitud y motivación de los estudiantes de secundaria de español.

García (2017) investigó la motivación del aprendizaje de español de los hijos de los emigrantes españoles residentes en Escocia, y confirmó la eficacia de la aplicación de la metodología de *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* (AICLE) en estimular la motivación; Gaona (2017) estudió la motivación en el aprendizaje de español de los alumnos de la Université de Pau et des Pays de l'Adour de Francia. Descubrió que entre ellos existía una alta motivación por el español, debido a la positiva actitud, la alta motivación del profesorado hacia el español y a la similitud entre ambas culturas. Confirmó que la motivación intrínseca es la principal entre los alumnos. Knong y sus colegas (2017) estudiaron la relación entre el género y la motivación de aprender ELE en *Malaysian Technical University*, descubrieron que los aprendices malayos estaban muy motivados, el género no hacía influencia en la motivación instrumental e integral. Nagle (2018) examinó la relación entre la motivación de aprender español y el desarrollo longitudinal de la pronunciación sobre los 26 hablantes de inglés. El resultado mostró que durante el proceso de aprendizaje, el esfuerzo está muy relacionado con el acentuación, este factor estaba subiendo su importancia en el proceso de desarrollar la pronunciación. Wehner (2018) exploró la relación entre la motivación, ansiedad y el mundo virtual de dos aprendices estadounidenses de español. Descubrió que la presencia del avatar afectaba su ansiedad, la cantidad de este efecto estaba determinada por sus motivaciones preexistentes para el aprendizaje de ELE, y la vivacidad y plausibilidad de su sí mismo ideal de L2.

- **Los estudios de motivación en ALE/2 en China**

Los estudios sobre la motivación en ALE/2 en China empezaron desde los años 80 del siglo XX, su tarea principal trata de explicar la motivación del aprendizaje desde el punto de

vista de la psicología. Los primeros investigadores chinos como Gui Shichun, Zheng Lihua y Wang Chuming, etc, se dedicaron a la introducción y translación de las teorías sobre ALE del mundo occidental a China, con el objetivo de abrir una nueva página de investigación en China. Gui (1986) empezó a analizar la motivación de los licenciados de inglés en China desde el punto de vista psicológico. L. Zheng (1987) investigó la correlación entre la motivación de aprender francés y el objetivo, la actitud, la capacidad de aprender y otros factores individuales de los aprendices chinos.

Fijándose en el contenido de todos los estudios hechos en China sobre la motivación en ALE/2 durante los años anteriores, se puede llegar a las siguientes conclusiones y consideraciones con un resumen de que existen ocho tipos principales entre todas las investigaciones sobre este tema. Estas categorías se pueden agrupar en investigaciones sobre las teorías; estudios empíricos; estudios para construir modelos nuevos; investigaciones sobre los factores de influencia; estudios sobre la relación entre la motivación y el resultado académico y las estrategias didácticas; estudios sobre la relación entre la motivación de aprendizaje y la identidad de los aprendices; estudios sobre la motivación en el propio aprendizaje. Entre los estudios más destacados, los hechos sobre inglés ocupan la mayor parte.

Los siguientes casos son estudios empíricos dedicados a la relación entre la motivación y otros factores individuales de los aprendices. Wen (2001) investigó la relación entre la motivación de ALE, la creencia y la estrategia de aprender de los estudiantes de inglés usando cuestionario. Los resultados señalaron que las relaciones entre estas tres variables eran estables. Mientras tanto, también se mostró que la motivación afectaba a la creencia y la estrategia de aprender, al mismo tiempo, la creencia afectaba a la estrategia de aprender.

Qin y Wen (2002) formularon un modelo nuevo sobre el concepto de la motivación en ALE/2 partiendo del marco extendido de Tremblay y Gardner (1995). Sin embargo, entre los factores estudiados, no incluyeron la actitud en su investigación, tampoco ofrecieron ninguna sugerencia para la mejora de la motivación de los aprendices en su estudio.

Gao y sus colegas (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007) elaboraron cuestionarios y entrevistas para investigar sobre los tipos de motivación de aprender inglés y los impactos en el cambio de identidad de los licenciados y postgrados de inglés. El resultado mostró que había siete tipos de motivación para estudiantes universitarios, y la motivación tenía efectos en el cambio de su identidad.

Long (2010) investigó los factores que influyeron en el aprendizaje de LE, a través de la perspectiva cognitiva, la psicología social, la cognición social y la psicología de conductas descubrió que los factores principales que podían influir en la motivación de los estudiantes universitarios eran la falta de autoeficacia, auto-confianza, interés por el aprendizaje y una alta ansiedad.

Ning (2014) hizo el pre y post estudio para comparar los impactos del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje tradicional en la motivación de ILE de los aprendices chinos, desde seis aspectos motivacionales: la motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación no regulada, regulación externa y amotivación. Confirmó que el aprendizaje cooperativo tenía influencia notable en el aumento de la motivación intrínseca.

Li y Liu (2015) escogieron a 607 licenciados chinos como sujetos, diseñaron su propia escala de medir (*Test Battery*), llegaron a descubrir la relación entre la carrera, el nivel de LE, el sexo y su motivación de aprendizaje de inglés; mientras tanto, Li y Lu (2017) estudiaron la correlación entre el nivel de la lengua extranjera, el sexo, la ansiedad de leer y la motivación de los aprendices de inglés en China.

Wang (2016) usó el sistema AMOS 7.0 para investigar la relación entre la identidad de L2, la experiencia del aprendizaje y la ansiedad, y llegó a la conclusión de que había una relación negativa estadísticamente significativa entre la ansiedad y el grado del esfuerzo y su persistencia.

You, Dörnyei y Kata Csizer (2016) terminaron la segunda parte de su investigación de escala larga sobre el rol de la visión e imágenes en la motivación. Los sujetos fueron más de 10.000 estudiantes chinos tanto de escuelas secundarias como universidades que aprendían el inglés como lengua extranjera. Mostraron la capacidad para la construcción y el cambio de motivación durante el proceso entero del aprendizaje, y el impacto del cambio entre imágenes positivas y negativas durante el desarrollo motivacional.

Yin (2018) estudió la relación entre la motivación, el compromiso social y el dominio de las habilidades genéricas para el resultado académico de aprendizaje deseado con los estudiantes de inglés, que venían de 11 universidades chinas. El resultado confirmó que las tres dimensiones están relacionados fuertemente, también subrayó la necesidad de fortalecer la perspectiva psicológica de los estudiantes para aumentar su compromiso social en el contexto internacional en la actualidad.

Zhou y sus colegas (2018) y investigaron sobre el rol de la motivación e identidad de los aprendices chinos de IEL de la escuela secundaria. Descubrieron que la motivación que proviene de la auto-determinación estaba correlacionada con el resultado académico muy positivamente.

Aparte de los estudios sobre ILE (Inglés como Lengua Extranjera), en los últimos años también han aparecido los estudios sobre japonés y francés. Weng (2013) estudió el cambio de la motivación durante diferentes etapas de aprendizaje de los estudiantes chinos de japonés; Liu (2013) estudió el tipo de motivación y el tiempo dedicado al aprendizaje de japonés y la intensidad de la motivación de los estudiantes chinos; Cang (2014) estudió la correlación entre la motivación de aprender japonés y su nota académica de los estudiantes universitarios de japonés como una asignatura optativa; J. Ma (2015) hizo una investigación sobre la motivación en ALE con los estudiantes de dobles carreras inglés y japonés; Gao (2016) analizó los factores que produjeron el descenso de la motivación del aprendizaje de japonés de los universitarios chinos de japonés; Rao (2017) investigó la motivación de aprender japonés y las estrategias didácticas de los profesores para un mejor rendimiento académico de los estudiantes de inglés que también tomaba el japonés como

su tercera lengua extranjera; Yao y Gao (2017) hicieron un estudio sobre el tipo de motivación y los factores de influencia en el aprendizaje de japonés de los estudiantes chinos de japonés. X. Gao y Lv (2018) estudiaron sobre la motivación inicial de los aprendices chinos de japonés, descubrieron que al principio estaban muy poco motivados.

En el caso de francés, también hay que destacar una parte de publicaciones hechas en China. L. Zheng (1987) empezó con este tema, luego mantuvo una larga temporada de silencio hasta que Bin (2008) examinó las posibles estrategias didácticas para aumentar la motivación de aprender francés en los estudiantes chinos; Jin (2009) discutió sobre las formas para orientar la motivación del aprendizaje del francés de los estudiantes universitarios; Hou (2015) estudió la motivación del aprendizaje del francés y sugirió propuestas de mejora. Xie, Pan y Gao (2018) estudiaron sobre la motivación de aprender francés como L3 de los estudiantes de inglés de una universidad china.

Aparte, Li (2014) realizó un estudio empírico sobre la correlación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y el resultado académico de ruso con los universitarios chinos; Li (2017) hizo una investigación sobre la relación entre tipos y intensidad de la motivación de aprender ruso. Zhao (2018) pensó sobre la reforma educativa en la enseñanza de ruso en China, bajo la nueva perspectiva del gobierno chino “Nueva Ruta de Seda”, subrayó la importancia y contribución de la motivación tanto de los docentes como de los estudiantes.

Entre todas las investigaciones, se debería destacar los estudios de Cortés Moreno (2001), quien amplió el sector de la motivación de ELE con estudiantes asiáticos, concretamente estudiantes taiwaneses como nuevos sujetos. En su estudio, descubrió que los estudiantes taiwaneses de español todos estaban muy poco motivados por falta de interés verdadero por el ELE. Sólo 29% de ellos estudiaban por su propia voluntad, el 21% por complacer a sus padres, el 50% entraron en la facultad de español porque no podían estudiar el inglés o otras carreras. A partir de aquí, el autor hizo diez propuestas didácticas para los profesores en su práctica docente, las cuales se enfocan en los aspectos como: aprendizaje reflexivo y significativo, competencia comunicativa, el uso de TIC, conversación por el placer de

conversar, atención al lenguaje oral, actividades extraacadémicas, transferir responsabilidades (autonomía) de los profesores a los alumnos, etc.

Por otro lado, López Portillo (2012) hizo un estudio comparativo entre los estudiantes universitarios de Taiwan y los paraguayos tanto de español como de inglés, descubrieron los factores que más motivaban a los aprendices de ambos casos. Consistió en el uso de las nuevas tecnología y las metodologías didácticas que utilizaban los profesores. En el caso de la universidad de Taiwan, 42% de los estudiantes reconocen que el factor más motiva para su aprendizaje de español es la tecnología, seguido de la metodología del profesor en 37%, luego, los materiales didácticos un 14%. El autor también confirmó que la tecnología es una herramienta muy poderosa para el aprendizaje de idioma, pero de ninguna manera puede reemplazar el rol fundamental del profesor ni de los materiales impresos para la enseñanza de lenguas.

- **Los estudios relevantes sobre la intensidad de motivación**

Dörnyei y Chan (2013) comprobaron que la intensidad motivacional estaba dependiente parcialmente de la capacidad de los aprendices para generar su imágenes mentales sobre el ideal L2 y identidades futuras.

Sugita y sus colaboradores (2014) estudiaron sobre las diferencias de los efectos producidos por varias estrategias motivacionales implicadas por los profesores, con el objetivo de encontrar el instructor más eficaz para mantener alta motivación de los estudiantes de ILE. El resultado confirmó que la intensidad motivacional estaba altamente relacionada con las estrategias de los profesores y el rendimiento académico.

Nakamura (2018) hizo un análisis comparativo con los aprendices de japonés que venían de 26 universidades australianas y coreanas de sur. El resultado mostró que el contexto social era la principal influencia en su intensidad motivacional para todos los estudiantes. Muchos estudiantes australianos, su interés inicial por japonés venía de sus experiencias positivas anteriores de ALE, y la actitud positiva hacia la cultura y la comunidad japonesa, eso favorecían mucho a su alta intensidad motivacional. Sin embargo, los estudiantes

coreanos tenían muy baja intensidad motivacional por la imagen negativa sobre la imagen negativa de Japón.

Deng (2017) hizo un estudio empírico con los 200 estudiantes universitarios chinos de inglés, con el objetivo de averiguar los factores que afectaban a la motivación, el cambio de esfuerzos y el rendimiento académico. Descubrió que la mayoría de los sujetos tenían una motivación de alta intensidad, sin embargo, los estudiantes del tercer y cuarto año tenían menos intensidad que los del primer y segundo año. El rendimiento académico estaba relacionado con la intensidad motivacional positivamente.

Wang y Zhang (2018) estudiaron sobre la motivación de aprender chino de los estudiantes secundarios de la escuela de indonesia *Education 21 Kulim*. Descubrieron que la motivación instrumental era la principal, las chicas tenían mayor intensidad que los chicos durante todo el proceso de estudio.

Hai y Chen (2018) hicieron un cuestionario con los estudiantes chinos de la formación profesional, con el objetivo de determinar sus motivaciones de aprender el inglés y el cambio de intensidad durante las diferentes etapas del estudio. El resultado mostró que la intensidad motivacional hacía mucha influencia en el resultado académico.

## **1.2. Identidad**

### **1.2.1. Concepto de identidad**

Los años 90 del siglo XIV se consideran como el comienzo del análisis científico sobre el concepto de la identidad y el “sí mismo” (Ashmore & Jussim, 1997). James (1890) en su libro *“The principal of Psychology”* indicó que la identidad era la mayor determinación del pensamiento, sentimiento, y comportamiento susceptible del ser humano. En el sector de la psicología, Eriskson (1946) es uno de los primeros que usó el concepto de identidad (*Self Identity*) de una forma extensiva. Según él, la identidad es un proceso interno que define e integra varios aspectos en sí mismo.

El concepto de identidad encuentra su origen en la sociología tradicional sobre el grupo, la teoría de rol y de la interacción simbólica. Los primeros investigadores no usaban la palabra “identidad”, sino un concepto más común “*sí mismo*”. Según el modelo sociológico, la identidad tiene su enfoque en que un individuo dentro de una sociedad tiene como identidad el grupo al que pertenece, y los roles que juegan en el sistema. Dentro de este marco teórico, existen los conceptos como la identidad étnica, la identidad de género y la identidad política.

Entre otras perspectivas sobre la identidad, la que está más cerca de la tradición sociológica consiste en la teoría de la identidad social. Igual que los modelos sociológicos, la teoría de la identidad social se centra fundamentalmente en la categoría social, que es un proceso de identificarse a sí mismo como miembro de una categoría compartida, así como *New Yorker*, *Democrat* o *Latino*. La teoría de la identidad social también abarca conceptos como las relaciones entre grupos, discute sobre cómo la gente se define a sí mismo como miembros de un grupo frente a los demás que está fuera del grupo.

### **1.2.2. Identidad implicada en la adquisición de lenguas extranjeras (ALE/2)**

Generalmente, la identidad está definida como una construcción lingüística de un miembro dentro de uno o varios grupos sociales. Aunque el criterio no lingüístico puede ser importante también, la lengua y la comunicación siempre ocupan lugares significativos. Lingüísticamente, la identidad está construida tanto por las lenguas particulares como por los aspectos lingüísticos asociados a la nación, al grupo étnico especial o a otras identidades. Además, del uso de las prácticas comunicativas, así como la forma de saludar, el mantenimiento de la mirada y la regulación de participación, que son interiorizados en sus grupos, según el uso normativo de los miembros.

La relación entre la identidad y las lenguas es muy importante en sus términos de tipología. Las últimas investigaciones sobre identidad en los países, realizadas por el antropólogo no lingüístico. Anderson (2006) subraya la importancia de la participación compartida en las actividades literarias, como leer periódicos y novelas populares que están escritos en lenguas estandarizadas y nacionales. Esto es crear identidades nacionales.

La etnia y la identidad racial operan dentro del estado-nación, cuando los miembros de diferentes etnias y razas expresan su permanencia dentro de grupos y/o entre grupos, no sólo por las distintas formas lingüísticas, sino por el uso interactivo de prácticas discursivas valoradas dentro de los grupos raciales.

La clase social también está marcada por el uso de formas lingüísticas similares para identificarse a sí mismo socialmente. Las identidades profesionales destacan en el uso de vocabularios especiales de grupos como profesores, doctores, y funcionarios, en disciplinas médicas o en conferencias de prensa. Las identidades de género están definidas por el uso de vocabularios, y practicas discursivas que posicionan al hablante en modelos culturales de los comportamientos de hablar en masculino y femenino.

Como conclusión, Block (2014) demuestra que a través de la lengua, una persona se define a sí misma y negocia entre diferentes estados de distintos momentos del tiempo. También, a través de la lengua, una persona logra o rechaza el acceso a una red social que le provee la oportunidad para hablar. En cuanto a la identidad implicada en la adquisición de lenguas extranjeras, es decir, cuando una persona aprende una lengua, se incorpora a un grupo de gente nueva o una sociedad nueva. Su identidad no se considera un asunto personal, sino un contexto social donde esta lengua se habla.

Aunque según la perspectiva de Piaget, la identidad aparece muy pronto en la vida y provoca menos cambio durante toda la vida, se experimentan cambios en sus características. La expresión de identidad puede variar desde una situación a otra a corto plazo, dependiendo de las necesidades o demandas de prioridad (Norton, 2013). Este tipo de variación no es un cambio real, sino sólo diferentes prioridades ejercidas en diferentes ocasiones.

Por otro lado, el cambio de identidad durante un periodo largo generalmente implica reestructurar unos aspectos fundamentales sobre uno mismo. Desde la perspectiva del desarrollo, el cambio de identidad, puede considerarse como un proceso continuo, a veces, está caracterizado por etapas especiales. Además, el cambio está definido como una

alteración, toma o pérdida de una identidad. Otras formas del cambio de la identidad son más sutiles, como una subida o bajada en la significancia de la existencia de una identidad.

Esta situación también ocurre en ALE/2, porque la identidad siempre está asociada con una persona o un entorno particular. Por tanto, un cambio del ambiente va a provocar una situación de elaboración o reelaboración de la identidad. El proceso de cambio de la identidad es muy complicado y está envuelto por diferentes elementos. En el nivel cognitivo, el cambio de la identidad reúne nuevas informaciones que pueden ser adquiridas desde la observación o la experiencia directa. Desde la perspectiva motivacional, el cambio de la identidad envuelve el deseo o la vacilación para cambiarse, lo cual puede determinar el proceso de cambio de su identidad.

La intensidad y la tipología de las variables afectivas posiblemente resultan un nuevo factor en las identidades subsecuentes. La gente puede experimentar el cambio de identidad a través de varias etapas cuando los elementos ambientales, los factores cognitivos y las variables afectivas se integran juntamente. En este caso, los aprendices de LE pueden lograr un nivel alto de competencia de ALE/2. El cambio de la identidad es una de las características individuales que están relacionadas con el proceso interno sobre la identidad. La identidad tiene su origen en el contexto social y se evalúa por circunstancias inmediatas. La identidad puede conceptualizarse como un proceso de cambio constante, puesto que todas las perspectivas relevantes se juntan y se enmarcan en el concepto de identidad.

### **1.2.3. Relación entre cambio de identidad y motivación**

Generalmente, existen tres modelos clásicos que exploran el cambio de identidad en ALE/2 dentro de un contexto social, los cuales son: el modelo de la psicología social de Lambert (Lambert, 1967; Lambert, Hodgson, Gardner, & Fillenbaum, 1960; Lambert & Wolfgang, 1973), el modelo de aculturación de Schumann (1986) y el modelo  $1 + 1 > 2$  de Gao (Yihong Gao et al., 2004). Entre ellos, se notan diferencias en cuanto al concepto y la terminología, cada uno se centra en diferentes aspectos del proceso de ALE/2. Tanto sus ventajas como desventajas aparecen a continuación.

- **Identidad en el Modelo de la psicología social**

El modelo de la psicología social de ALE/2 de Lambert (Lambert, 1967; Zimmerman & Schunk, 2008) es una teoría sobre el desarrollo lingüístico y la modificación de la identidad de los aprendices. Lambert argumenta que la diferencia lingüística es el componente básico de la identidad personal y su importancia viene del proceso de la socialización. Por ejemplo, los padres promueven esta diferencia a través de poner contrastes entre su comunidad cultural y la de otros, para ayudar a sus hijos a entender quiénes son ellos. Por tanto, el desarrollo de la competencia de ALE/2 implica mucho en individualizar la identidad. Al mismo tiempo, la identidad del individuo también se implica en ALE/2. La figura 1.9 presenta los elementos principales dentro del modelo de la psicología social.

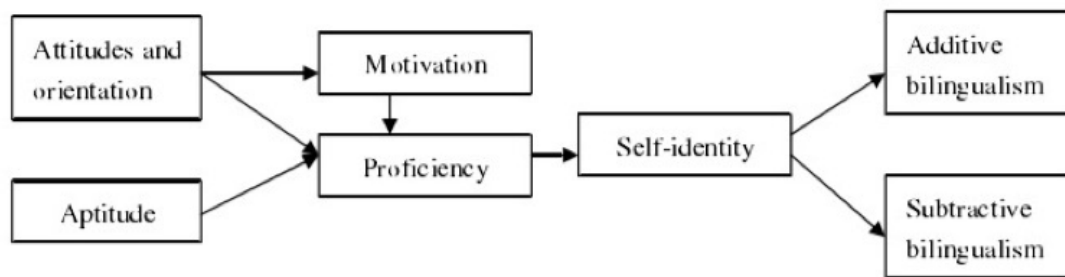


Figura 1. 9 El modelo de la psicología social de Lambert  
Fuente: Lambert (1972)

Según esta figura, cuando un individuo desarrolla su competencia de L2, tiene que empezar a experimentar un cambio de identidad. Lambert (N. C. Ellis & Larsen-Freeman, 2009; Lambert & Wolfgang, 1973) afirma que para los estudiantes estudiosos que pueden manejar LE/2 a tiempo, es más posible sufrir un aumento de los conflictos de diferentes identidades, o una alienación cuando se convierten en una sola identidad con suficiente capacidad para ser un miembro de un nuevo grupo cultural. Si el proceso de ALE/2 incluye el desarrollo competencial de lengua meta, sin presión para sustituir o reducir la significancia de la lengua nativa (L1), el resultado puede ser marcado como un ejemplo del bilingüismo aditivo, lo cual puede producir un cambio de la identidad y un aumento positivo para el aprendiz. Al contrario, si la L2 está pidiendo promover la asimilación cultural, cuando los grupos de minorías están animados a aprender la L1, eso puede suponer una instancia del bilingüismo sustractivo. Entonces, si existe una amenaza para L1 durante el proceso de ALE/2, la presión puede producir la posibilidad de perder la identidad cultural y tener un resultado de alienación.

A parte de las variables individuales, en el desarrollo de las competencias de lengua, este modelo también está enfocado en la figura lingüística, da importancia al aumento de posibilidades de que la ALE/2 tenga implicaciones sociales en cada individuo.

- **Identidad en el modelo de aculturación**

El modelo de aculturación de Schumann está desarrollado en el proceso de la aculturación en un ambiente natural de ALE/2 de los aprendices, subraya los efectos sociales y casuales, y las variables afectivas en la ALE/2 (Schumann, 1986).

Schumann explica la relación entre la aculturación y la ALE/2, argumenta que la aculturación y el grado de integración de los estudiantes con el grupo de la lengua meta controlan su capacidad de manejar la L2. Según este modelo, la distancia social y psicológica que está entre los aprendices y la cultura meta determinan la aculturación. La distancia social se concentra en que un individuo se siente como un miembro y puede lograr contactar con el grupo de la lengua meta. La distancia psicológica se preocupa por que un individuo se sienta cómodo con la tarea de aprendizaje y una persona más de la dimensión de grupo.

El modelo de aculturación de Schumann no indica el proceso interno en ALE/2, pero está de acuerdo con la teoría sobre el bilingüismo sustractivo. Con respuesta a este, Schumann confirma que la aculturación juega un papel indirecto en la ALE/2: a través de ella los aprendices pueden tener una interacción con la comunidad de la lengua meta y lograr un impulso apropiado para un aprendizaje de la lengua natural.

- **Identidad en el Modelo 1+1>2**

Basándose en las teorías de los psicólogos humanistas, como la teoría de orientación productiva y la de identidad productiva de Fromm (1953), y la teoría de jerarquía de necesidades de Maslow (1954) y la expansión de esta teoría, Gao propone un nuevo modelo “*bilingüismo productivo*” (Gao et al., 2005) como una alternativa entre el bilingüismo sustractivo y el bilingüismo aditivo.

Según 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. Los aprendices con la orientación productiva en la ALE/2, están motivados por las necesidades de auto reacción. En el modelo ideal de bilingüismo productivo, se simboliza como “ $I+I>2$ ”, mientras tanto, el bilingüismo sustractivo y bilingüismo aditivo se simbolizan respectivamente como “ $I-I=I$ ” y “ $I+I=I$ ”.

El modelo productivo de ALE/2 se enfoca mucho en la posibilidad e importancia de la construcción de la identidad de los aprendices durante el proceso de su aprendizaje. Está nutrido del modelo socio-educacional de Gardner (1985), pero se diferencia de lo de Gardner en dos aspectos. Por un lado, este modelo productivo da una gran importancia a la significancia de la actitud sobre la lengua y cultura nativa. Por otro lado, subraya la identidad de los aprendices.

El modelo productivo clasifica el resultado del aprendizaje de lenguas del modelo clásico que consiste en lingüístico y no-lingüístico, en tres niveles: la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia crítica. Estos tres niveles se combinan juntamente para integrar una nueva identidad y un feedback productivo del aprendizaje. Por tanto, según Gao también considera la ALE/2 como un proceso del desarrollo de la personalidad o identidad con una forma espiral desde abajo hacia arriba.

Aparte del bilingüismo aditivo, sustractivo y productivo, Gao (2005) también indica el bilingüismo de identidad dividida como una etapa intermediaria en el cambio de identidad de su estudio extensivo. Según el concepto del bilingüismo de una identidad dividida, la lengua materna y la identidad de la cultura nativa generan conflictos frente la nueva identidad de la lengua meta. Según el punto de vista de Gao, para evitar el la división, los aprendices pueden desarrollar otros tipos de cambio de identidad, así como el cambio sustractivo, aditivo y productivo y evitar la disonancia cognitiva.

Se observa que el modelo de Gao está constituido para la enseñanza de inglés en China, por tanto, los estudios empíricos hechos están restringidos a los estudiantes chinos de inglés, no de otras lenguas extranjeras. Aparte, la metodología de investigación implicada por ella se limita sólo con las entrevistas. Por tanto, se ve una necesidad de implicarse en las diferentes metodologías, y con los aprendices de otras lenguas extranjeras.

La lengua no sólo es un instrumento para la comunicación, sino también está relacionada con la construcción de la identidad del ser humano. La investigación sobre L2 es un evento social que necesita la incorporación de un rango ancho con los elementos culturales de L2. Desde que la motivación y el cambio de identidad se consideran como dos factores importantes para el aprendizaje y la enseñanza de LE/2, los estudios previos dentro y fuera de China se convierten en documentos necesarios para la revisión.

- **Los estudios relevantes hechos en el mundo**

Bajo el modelo de aculturación de Schumann (1986), Maple (1983) investigó a unos 190 estudiantes hispanohablantes en el programa de ISL en EEUU, y el resultado mostró que había una relación fuerte entre la distancia social y la media de la competencia del inglés como L2. Swain y Day (1980) lograron encontrar la relación significativa entre el contacto con nativos y su competencia de L2 en sus estudios realizados en Canadá y Hawaii respectivamente. Ellis (1994) indicó que un posible motivo de los resultados mixtos es la dificultad de medir la aculturación, en concreto, no había un principal camino para medir las diferentes variables. Norton y sus colegas (Norton, 2000; Norton & Gao, 2008; Norton & Toohey, 2001) hicieron una serie de investigaciones con las mujeres inmigrantes que participaban en las formaciones de lenguas de EIC (*Employment and Immigration Canada*) en un ambiente natural de aprendizaje, en concreto, estudió la relación entre la identidad y la ALE de ellas, también propuso la teoría de la identidad social con más atención en los impactos del ambiente social que en la identidad de los alumnos de ALE/2. Patumporn (2009) investigó sobre la correlación entre el cambio de identidad y los factores influyentes de los estudiantes tailandeses de inglés. Como resultado se observó que los amigos extranjeros, la actitud, la motivación y la carrera estaban correlacionados con el cambio de su identidad.

Al mismo tiempo, Ryan (2008) hizo una investigación a escala nacional con los estudiantes japoneses de inglés sobre el ideal “de sí mismo” de L2. Descubre que el ideal “de sí mismo” del inglés es el elemento central para la identidad de los aprendices, con los valores asociados (así como la creencia, valores culturales, la auto-realización personal, etc.) con la lengua y sus hablantes, además, trata de una de las principales variables que afectan al esfuerzo para el aprendizaje. Lamb, Murray y Gao (2011) revisaron todos los documentos hechos sobre la motivación en ALE y la identidad tanto de Europa como de Asia y Medio Este, llegaron a explorar la conexión entre la identidad, motivación, y la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Mientras tanto, subrayaron la importancia de la motivación en la educación a distancia y la cultura pop etc. Csillagh (2015) estudió la motivación y la identidad de los estudiantes suizos de inglés, discutió sobre la influencia sobre el contexto global y local en los estos dos aspectos. El resultado confirmó que la motivación y su identidad de los individuos estaban afectados por el contexto socioeconómico tanto global como local. Kimberly A. Noels, Chaffee, Lou y Dincer (2016) estudiaron sobre la relación entre la auto-determinación, rendimiento y identidad de los aprendices de alemán. Sa'd (2017) estudió la relación entre el aprendizaje de IEL y la construcción de la identidad de los aprendices iraníes. Los resultados subrayaron el papel vital de la motivación y el estatus de inglés como el idioma internacional en la visualización, redefinición y reconstrucción de la identidad. Van Deusen-Scholl (2018) hizo un resumen sobre las perspectivas actuales en ALE donde implicaba para la adquisición de lengua de herencia (ALH). Indicó que muchos aprendices plurilingües, su perfil multicultural afectaba a su identidad y su motivación para ALH.

- **Estudios relevantes hechos en China**

Gao y sus colegas (Yihong Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007) realizaron una serie de estudios empíricos sobre la motivación de aprender inglés y el cambio de la identidad de los aprendices con una muestra muy grande. Gao clasificó la motivación de aprender inglés en 7 factores, los cuales fueron: *el interés intrínseco, viajar o estudiar fuera de China, el logro inmediato, el desarrollo del individuo, el ambiente de aprender, la comunicación intercultural y la responsabilidad social*. También estudia sobre la relación entre los tipos de motivación y la intensidad en seis categorías del cambio de identidad, los cuales

consisten en confianza propia, *el bilingüismo productivo, el bilingüismo aditivo, el bilingüismo de identidad dividida, el bilingüismo sustractivo y sin cambio*, respectivamente. Descubre que los estudiantes con mayor intensidad motivacional, producen mayor cambio en su confianza propia, bilingüismo productivo y aditivo. El gusto personal de ellos está muy relacionado con el bilingüismo productivo y aditivo, y el desarrollo relaciona con la confianza propia.

G. Feng (2006) investigó sobre la relación entre la motivación, el autoaprendizaje, la identidad y la metodología didáctica del video visualizado implicado en la clase de inglés. Llegó a la conclusión de que los tres primeros elementos influían en el resultado académico de la clase de inglés, y el nuevo método, era favorable dentro del aula de inglés.

Yang y sus colegas (2012) hicieron un estudio sobre la relación entre el concepto de “sí mismo”, la motivación de aprender y el cambio de identidad, descubrieron que el tipo y la intensidad de motivación estaban correlacionados positivamente con el cambio de identidad, y el concepto de “sí mismo” influía en la confianza propia.

Wei (2013) investigó la relación entre el sistema de “sí mismo” y los comportamientos de autoaprendizaje, indicó que los profesores tenían que ayudar a los estudiantes a construir un buen sistema de “sí mismo” y un ambiente agradable de clase para mejorar el interés por el autoaprendizaje de los estudiantes.

Wu y Bao (2013) hicieron investigaciones sobre la relación entre la motivación y el cambio de identidad de los estudiantes de postgrado de inglés. Xu y Gao (2014) analizaron la relación entre la motivación y la identidad a través de un modelo estructural.

S. Jiang (2015) investigó sobre el cambio de identidad de unos 205 universitarios chinos de inglés, el resultado mostró que la confianza propia de los sujetos recibía mucha influencia por el aprendizaje. Mientras tanto, sus conceptos de valores y culturales, y la forma de comunicarse también han recibido unos cambios aditivos.

Bao (2016) se enfocó en la construcción de la identidad de los aprendices chinos de lenguas extranjeras, bajo el contexto actual de la globalización. Li (2017) hizo una investigación sobre la relación entre el tipo de motivación de aprender ruso, la intensidad y la identidad de los estudiantes chinos.

## **Capítulo 2: Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE)**

### **2.1. Los enfoques y métodos de la enseñanza de LE**

Para alcanzar cierta competitividad en el conocimiento de un idioma por medio de diferentes técnicas de aprendizaje, y facilitar la tarea didáctica de los docentes. A través de diversos estudios lingüísticos, se han desarrollado distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A lo largo de la historia, existen diferentes enfoques, perspectivas, teorías y metodologías para la enseñanza de la lengua. Se presentan a los siguientes.

- **Enfoque tradicional**

Es el método más antiguo dentro de la enseñanza y el aprendizaje de LE (lengua extranjera), originalmente se usa en la enseñanza del griego y latín, a partir de los finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX empezó a usarse en la enseñanza de lenguas modernas (Nolasco Fraguas, 2004). En este método, el docente explica y traduce las reglas gramaticales de la lengua meta, junto con el vocabulario, usando la lengua materna. Los estudiantes tienen que memorizar todos los contenidos para luego poder usarlos. No se considera un método eficaz ni para los profesores ni para los estudiantes, porque no cumple las necesidades e intereses de hacer una comunicación verdadera y significativa.

- **Enfoque natural**

El método directo se considera un método natural, se enfoca en la asimilación del proceso del aprendizaje de la segunda lengua a la de la lengua materna. Se caracteriza por dar prioridad a la lengua oral, enseñar el vocabulario y la estructura de uso cotidiano con la lengua materna, poner énfasis en la pronunciación y la gramática, etc. (Cooper, 2002; Martín Sánchez, 2009). Es un método imitativo, asociativo e inductivo. La lengua se aprende por la imitación del modelo lingüístico, y la memorización de frases y pequeños diálogos. Dentro de este método, los profesores nativos, como protagonistas únicos dentro del aula, juegan un papel más importante que los alumnos.

- **Enfoque estructural**

Durante los años 50-60 del siglo pasado, bajo las influencias de la lingüística estructuralista de Skinner (Skinner, 1977, 2011, 2014) surgió este método audio-oral. Está centrado en la instrucción de la lengua, considera que el aprendizaje de lengua es un proceso continuado de hábitos que se van adquiriendo por medio de estructuras lingüísticas, mostrando situaciones cotidianas que se van a desarrollar a través de la imitación, hasta conseguir una respuesta mecánica por parte de los alumnos.

El método situacional (audio-visual) consiste en una reacción a los enfoques de audio-oral, considera que la lengua es una reacción verbalizada del individuo ante ciertas situaciones sociales. Se caracteriza por adquirir la habilidad de una lengua, visualizando las situaciones de la vida cotidiana mediante diapositivas, vídeos, films. Este enfoque ignora la dimensión afectiva del habla y su función comunicativa y expresiva, le falta el intercambio de información (Martín Sánchez, 2009).

- **Enfoque cognitivo**

Este enfoque considera que la enseñanza de la lengua, no sólo es una transmisión de conocimientos, sino que también intervienen otros aspectos relacionados con la capacidad de percepción y asimilación del individuo. Durante el proceso del aprendizaje de lenguas extranjeras, se va creando una interlingua entre la lengua materna y la lengua meta, va evolucionándose hasta acercarse a la lengua meta. La interlingua está elaborada a partir de los mecanismos psico-cognitivo del individuo (Martín Sánchez, 2009; Rovira, 2010). Bajo este enfoque, la enseñanza de lenguas tiene que estar centrada en sus características y necesidades personales del alumno.

Aparte de los métodos mencionados antes, también existen otros enfoques y métodos, como el método natural, el método del silencio, el aprendizaje comunitario de la lengua, el método de comprensión y el método de sugestión, etc. Entre todos ellos, el enfoque comunicativo se considera el más eficaz y más usado en la práctica de la didáctica de la enseñanza de lenguas. A continuación, se presenta en concreto el enfoque comunicativo.

- **Enfoque comunicativo**

Con el desarrollo de las investigaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas, en los años 70-80 del siglo pasado, la sociedad empezó a notar la importancia de la función esencial de la lengua que consistía en comunicarse. Desde aquí nació el enfoque y el método comunicativo. Este método ha causado gran influencia en la enseñanza de las lenguas hasta la actualidad.

Según la orientación del enfoque comunicativo, Hymes (1972) estableció el concepto de competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de lenguas por primera vez; posteriormente, Canale y Swain (1980) diseñaron el primer modelo sobre la competencia comunicativa de lenguas; hasta los años 90 del siglo pasado, Bachman (1990) completó el modelo de Canale y Swain (1980), pues indicó que la competencia comunicativa tenía que estar en un contexto concreto. Mientras tanto, dividió la estructura del conocimiento de un individuo en dos partes: el conocimiento del mundo (competencia general) y la competencia lingüística. En cuanto a la competencia lingüística, se refiere a la competencia organizativa (gramatical, textual) y la competencia pragmática (illocutiva, sociolingüística). Por otra parte, añadió el concepto de la competencia estratégica y el contexto situacional en su modelo (Canale, 2014).

Revisando todas las investigaciones sobre las perspectivas de la competencia comunicativa, se puede llegar a una definición donde la competencia comunicativa hace referencia no sólo al conocimiento de las estructuras y normas gramaticales, sino que también implica saber dónde y cuándo se debe hacer uso de las mismas, así como a quién van dirigidas (Larsen-Freeman & Long, 2014).

Gracias a las investigaciones psicolingüísticas y sociolingüísticas, y el impulso de las institucionales y organizaciones internacionales, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (2002) (MCER) establecen una serie de competencias tanto generales como comunicativas para el usuario de lenguas. Reconocen que el objetivo fundamental de la enseñanza-aprendizaje de lenguas consiste en formar la capacidad de comunicarse del alumno.

Las competencias generales se refieren a que el aprendiz tiene que dominar el conocimiento declarativo del mundo (saber) junto con las destrezas y habilidades (saber hacer); aparte, tiene que tener alta conciencia intercultural (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender) (MCER, 2002).

Las competencias comunicativas de la lengua hacen referencias a las competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas (MCER, 2002). Las competencias lingüísticas reúnen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Así como otras dimensiones de la lengua y el sistema, además del valor sociolingüístico de las variantes y de las funciones pragmáticas de la realización.

Las competencias sociolingüísticas son las condiciones socioculturales del uso de la lengua. A través de las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas para las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad).

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos del habla) con guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

El MCER no sólo establece el modelo global del aprendizaje-enseñanza, la evaluación de lengua, también indica la importancia de cada componente del modelo y aporta las metodologías.

### **2.1.1. Enfoque por tareas**

En los 70 del siglo pasado nació el “enfoque comunicativo” en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), los investigadores empezaron a fijarse en el proceso del aprendizaje, y a analizar las necesidades esenciales de los aprendices de la comunicación. Posteriormente, en la segunda mitad de los años 80, el “enfoque por tareas”, empezó a tomar forma como propuesta metodológica. Este enfoque está centrado en la activación del

proceso orientado a la realización de las tareas significativas. A partir de los años 90, empezó a implicarse en la enseñanza de español (MCER, 2002).

En comparación con el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas da un paso más. Es decir que el enfoque por tareas saca la teoría hacia la acción, del contenido al proceso, del aprender cómo se hace a hacerlo de verdad, y aprenderlo de forma más real y afectiva (2002). Esta orientación despierta especialmente la motivación de los aprendices, provoca que los procesos de comunicación auténtica se activen y se desarrollen en la misma clase, genera las estrategias de apropiación de los recursos lingüísticos necesarios para cumplir la tarea.

La propuesta didáctica bajo el enfoque consiste en la “Enseñanza de lenguas mediante tareas (ELMT)”, que toma origen de las teorías de *Process Syllabus*, “*Task based language teaching*”, PPP (Presentación, práctica, producción) y la metodología audio lingual (2002). Ha conseguido gran éxitos en la educación primaria, secundaria, de adultos y en la enseñanza de lenguas.

Al hablar de ELMT, es necesario conocer el concepto de tareas. Las tareas que se consideran como una unidad lingüística en la vida real. Están definidas aquellas actividades donde utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana (Larsen-Freeman & Long, 2014). El MCER también ofrece la definición de la tarea comunicativa:

*“Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.”(p.24)*

Ellis (2010) hizo un resumen de las características de las tareas comunicativas:

- Una tarea consiste en un plan de trabajo.
- Se necesitan la significación y usar los recursos lingüísticos disponibles de los estudiantes.

- Tienen que tener su uso práctico en el mundo real.
- Uso de actividades comunicativas de lengua.
- Con objetivos bien determinados para la evaluación posterior.

Diferentes autores dividen las tareas en el aula en dos clases (Estaire, 2010): Las tareas de comunicación y las tareas del apoyo lingüístico. Las tareas de comunicación son unidades de trabajo en el aula, ocupan la mayor parte del programa. Están centradas en el significado, en vez de los aspectos formales de la lengua, implican a todos los alumnos en la parte de la comprensión o producción oral, escrita, expresión, comprensión, interacción y mediación. Las tareas comunicativas tienen una finalidad comunicativa, reproducen los procesos de la comunicación con la forma oral o escrita de la vida cotidiana. Con el objetivo de desarrollar el conocimiento implícito y la competencia comunicativa en las dimensiones lingüística, estratégica, pragmática, discursiva y sociolingüística.

Las tareas del apoyo lingüístico, son tareas en las que los estudiantes se centran en los aspectos formales de la lengua, como funciones, nociones, gramática, léxico, fonología discurso, etc. Las tareas del apoyo lingüístico están determinadas por las actividades de comunicación, sirven como apoyos necesarios para garantizar su realización. Por ejemplo, para realizar la tarea de organizar un viaje al extranjero, el aprendiz tiene que enterarse de los pasos necesarios para preparar un viaje internacional, como solicitar el visado, comprar un seguro de viaje, sacar una tarjeta de crédito, reservar el hotel y el avión, etc. que son las competencias generales del individuo. Aparte, para realizar la tarea en el contexto comunicativo de una lengua extranjera, el aprendiz tiene que aprender los vocabularios necesarios, estructuras gramaticales, unas reglas y culturas sociales relacionadas con la tarea, y las estrategias comunicativas suficientes para la gestión de este viaje internacional.

Estos dos contenidos forman la secuencia de la tareas dentro de la programación, trabajan conjuntamente, con el objetivo de desarrollar las competencias tanto comunicativas como lingüísticas en la adquisición de lenguas extranjeras en el aula.

Para terminar la tarea final, hay que pensar en diseñar una unidad didáctica por tareas. Muchos autores como Nunan (Zanón & Alba, 1999), Estaire y Zanón (M. H. Long & Crookes, 1992), Skehan (M. H. Long, 1985; M. H. Long & Crookes, 1992), Willis (Ritchie, 2003), J., D. Willis, & Willis, J.(P, 1998; J. Willis, 1996; J. Willis, & Willis, D, 2013), Long (1985) y Fernández (2002), etc. ya han trabajado mucho en este tema. A continuación, se presenta el marco de la programación de una unidad didáctica de Estaire (2009). Este marco enseña 6 pasos principales del proceso, los cuales son: la elección de tema y la tarea final, la especificación del objetivo comunicativo, la especialización de componente temáticos y lingüísticos necesarios para la programación de tareas comunicativas, la planificación de la secuencia de tareas, ajuste de los pasos anteriores y la evaluación incorporada.

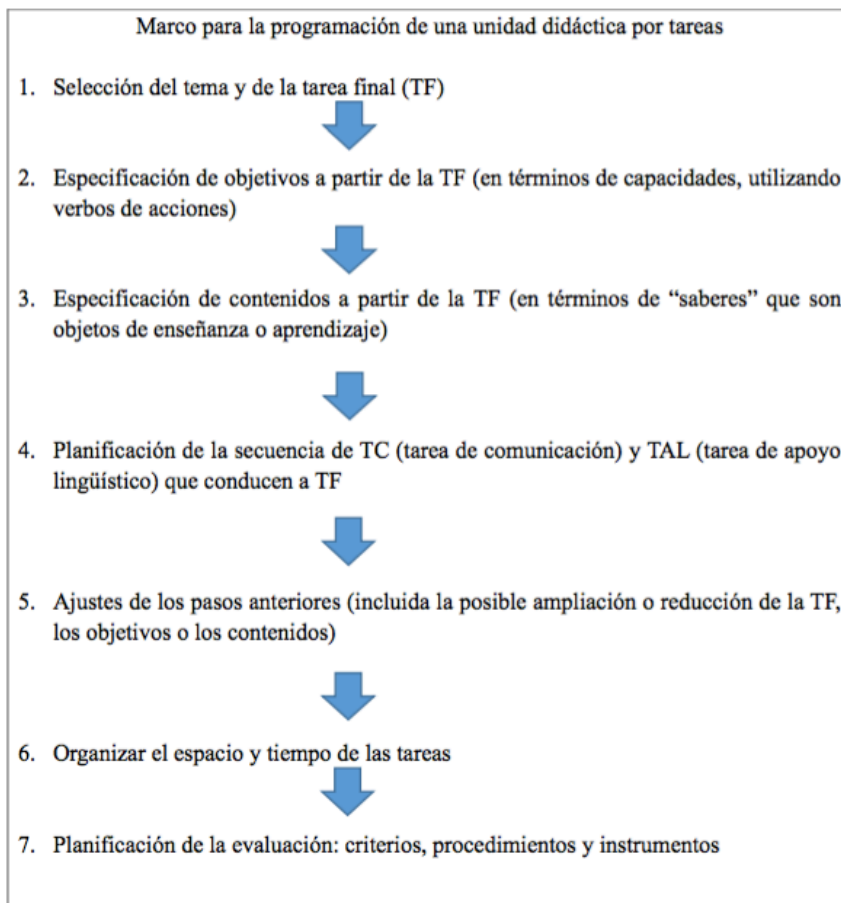


Figura 2. 1 Marco para la programación de una unidad didáctica por tareas  
Fuente: elaboración propia

- Elección de tema o área de interés

La elección de tema es muy importante en el diseño de una didáctica por tareas. El profesor tiene que pensar en qué tema puede llamar la atención de los estudiantes y motivarlos a aprender, desarrollar y discutir. Cualquier tema que pueda proveer la oportunidad de usar y aprender una lengua tiene que ser bien seleccionado (Nunan, 1989, 2006). Antes de definir el tema y la tarea final, el profesor tiene que escuchar, observar a los estudiantes, y tomar notas sobre sus características, intereses, necesidades y experiencias en su vida anterior. Luego, decide un tema que pueda generar el mayor interés en común del grupo de estudiantes. Un buen tema tiene que estar asociado con la tarea final, puede permitir el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia general de los estudiantes durante la realización de la tarea comunicativa en cada etapa.

- La especificación de objetivo comunicativo

Los objetivos comunicativos de la unidad didáctica consisten en dos preguntas: ¿qué competencias tienen que desarrollar durante las tareas comunicativas? ¿qué trabajos concretos van a hacer durante el proceso? Aquí “trabajos concretos” y “Competencias necesarias” son los objetivos comunicativos de la unidad didáctica y posteriormente sirven para la evaluación del profesor y la autoevaluación de los estudiantes a lo largo de la unidad.

- Especificación de contenidos

La especificación de contenidos está construida sobre el análisis de la tarea final, se refiere a los contenidos concretos que se necesitan para llegar a comunicarse. Normalmente, existen los contenidos lingüísticos e instrumentales. Los conocimientos lingüísticos necesarios para aprender y reforzar son contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos y pragmáticos, etc. Los contenidos instrumentales son los socioculturales, actitudinales y del aprendizaje que se necesitan para la realización de las tareas.

- Planificación del proceso: la secuencia de tareas

Después de determinar el tema, la tarea final, los objetivos y los contenidos de la unidad didáctica, hay que pensar en la planificación del proceso. En este paso, hay que saber bien

qué tareas concretas pueden facilitar la realización de la tarea final, cómo organizarlas y cuál es su secuencia dentro del proceso, cómo combinar todos los elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente, qué materiales se necesitan en cada una de las tareas. Durante el proceso de programación, también se debe comprobar si cada tarea de la secuencia está determinada por la tarea final, las dos tienen que estar relacionadas estrechamente como el eje vertebrador de todo el proceso de la programación.

- Organización del tiempo y espacio de las tareas

La duración de cada tarea y donde se realizan son dos elementos muy importantes para el diseño de una unidad didáctica. El tiempo se refiere a lo que el docente necesita para la preparación del apoyo lingüístico e instrumental, la preparación, exposición de los estudiantes y la evaluación. La distribución del tiempo está determinada por el nivel de dificultad y la cantidad de las tareas.

El espacio suele ser un aula al grupo o un aula al área impartida. Los materiales integrantes del aula también son importantes para la realización de tareas comunicativas y significativas. La relación con agrupamientos hay que ser flexible. Hay que tener en cuenta la disposición del aula y los recursos para la movilización, tanto del alumno como del profesor, y la relación espacial profesor-alumnado. Además de las condiciones generales, como la iluminación, estado, etc. formando parte del espacio.

- La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

En cada tarea de la unidad didáctica, el profesor y los estudiantes pueden evaluar el proceso del aprendizaje. Eso favorece mucho el diseño de los contenidos, la tarea final y la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, el modelo de la evaluación incorporada, también sirve para que los estudiantes puedan hacer una autoevaluación. La autoevaluación es un elemento muy importante tanto para realizar la tarea final, como para tener un conocimiento objetivo sobre las tareas hechas anteriormente (Estaire, 1990, 1999). Generalmente, existen dos

modelos de una autoevaluación, el del seguimiento individual del proceso y el modelo de la autoevaluación sobre los contenidos funcionales de una unidad.

Revisando todos los enfoques y métodos existentes en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se considera que lo más eficaz y más cercano de la parte esencial del aprendizaje de lenguas extranjeras, son el enfoque comunicativo y por tareas. Por otra parte, en el resto del mundo, abundantes estudios han mostrado las ventajas de ambos en comparación con el resto de métodos y enfoques, y comprobado los avances obtenidos, usando los métodos comunicativos y por tareas. Además, en el contexto de la enseñanza de español en China, lo que se está implicando en el aula de ELE, es el método tradicional, con eficacia y rendimiento mucho bajo. Es necesario y urgente renovar la didáctica de enseñanza de ELE en China con nuevos enfoques y métodos.

## **2.2. La enseñanza de español como lengua extranjera en China**

### **2.2.1. Historia de la enseñanza de español en China**

Para conocer mejor la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en China, hay que repasar su origen, el proceso del desarrollo y el estado actual. La historia del español en China se puede remontar hasta 1543. Tras los pasos de los portugueses, llegaron los comerciantes españoles, luego vinieron los misioneros españoles a la China continental. Como primeros testimonios, existen varias publicaciones en España con textos sobre China. Como el libro de Fray Martín de Rada, la obra de Bernardino de Escalante y la de Juan González de Mendoza (Fisac, 2000). Tras el inicio de la relación entre España y China, se mantuvo una larga temporada de silencio. Con este comienzo, se observa que no existía ninguna tradición antigua de la enseñanza de español en China.

El inicio de la enseñanza de español en China empezó en 1952, tiene su época de desarrollo durante 1953-1999, y a partir del año 2000 viene el periodo con un rápido y repentino crecimiento. Actualmente, la enseñanza de español sigue creciendo. Durante unos 66 años de su historia en China, la enseñanza de español ha pasado temporadas de subida y bajada.

A continuación, se presentan los detalles de cada época.

En los años 40 del siglo XX, La República Popular China no se sabía hablar el español. Durante los años 50 y 60, el rápido desarrollo del español en China es fundamentalmente por la importancia y urgencia de la necesidad de fortalecer las relaciones diplomáticas con los países latinoamericanos, con el objetivo de conseguir apoyos diplomáticos en la comunidad internacional para la nueva China (Puy, 2006). El primer paso del desarrollo del español en China se produjo con una situación geopolítica. Se celebró la conferencia mundial de la paz donde participaron los representantes de Chile, Colombia, Perú, Ecuador y México, fue necesario un gran grupo de intérpretes chinos (Martínez & Marco, 2010).

Unos 14 alumnos de la facultad de filología francesa fueron elegidos para un curso intensivo de formación de español de dos semanas. Más tarde, algunos de ellos formaron parte de los primeros departamentos de español en China. Al acabar la conferencia, el primer ministro Zhou de aquel entonces ordenó crear programas de español en las universidades. En 1953 fundó la primera facultad de filología hispánica de China en *Beijing Foreign Studies University*. Enseguida, otras universidades importantes también empezaron a ofrecer cursos de español, por ejemplo, la *University of International Business and Economics* y la *Shanghai International Studies University* y *Beijing University*. Desde allí, se formó la primera generación de licenciados en español en China. La mayoría de estos graduados se fueron a trabajar a los ministerios, universidades, centros de investigación o empresas estatales (Huang, 2014; Martínez & Marco, 2010).

Según Lu (2005, 2008, 2012) y Sun (2011, 2014), existen varias etapas dentro de este periodo:

- 1952-1969, el primer período de crecimiento

Durante 1953-1960, las primeras facultades de filología hispánica se estrenaron en las universidades importantes. Posteriormente, durante los años 1960 y 1969, con la firma de los acuerdos diplomáticos entre China y Cuba, China mandaba unos 100 alumnos a Cuba a estudiar, quienes junto con los primeros licenciados en español en China, ocupaban todas las demandas laborales de su momento, como intérpretes institucionales, docentes

universitarios, diplomáticos, periodistas, etc. En esta época, en total, había 14 universidades que impartían la clase de español.

- 1970-1980, el segundo periodo de crecimiento

Con el creciente desarrollo de las relaciones diplomáticas entre China y los países latinoamericanos, sobre todo, con la implicación de la Política de Reforma de Apertura al Exterior, surgió una gran necesidad de realizar cooperaciones internacionales en asuntos tanto económicos como culturales entre ambas partes. Para cumplir esta gran necesidad laboral, han salido numerosos expertos de español. En concreto, las dos partes ofrecieron la educación de postgrado y programas de intercambio para los estudiantes. Entre los años 1973 y 1979, el número de alumnos chinos que realizaban algún tipo de intercambio alcanzó hasta 100. Los países destinatarios son México, Perú y Venezuela. Mientras, unos 30 estudiantes latinoamericanos empezaron sus estudios en China. En esta época, los expertos chinos de español se dedicaron a diversos sectores, como la diplomacia, los estudios sobre Latinoamérica, la traducción de obras literarias, etc.

Otro éxito que se ha conseguido en esta época consistía en que muchos centros de estudios especializados se han establecido en el país. Como el *Instituto de América Latina (1960)*, *La Asociación de Historia Latinoamericana de China (1979)*, *La Asociación de Literatura de España, Portugal y América Latina (1982)* y *la Asociación China de Estudios Latinoamericanos (1984)* (Martínez & Marco, 2010).

- 1980-1985, la época de desarrollo lento

Para mejorar la calidad didáctica y dedicar más tiempo y atención a la investigación académica y la formación del profesorado, en 1982, el *Departamento de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de China* decidió reducir el número tanto del centro educativo de español como las ofertas de plazas. Como consecuencia, sólo quedaron 7 universidades con facultad de filología hispánica, con unas 30-40 plazas nuevas de estudiantes cada año en toda China. Por tanto, muchos profesores cambiaron su trabajo y empezaron a trabajar en otros sectores.

- 1985-1999, la temporada de recuperación

La temporada del desarrollo lento no duró mucho, enseguida la enseñanza del español volvió a aparecer en todo el país. En 1999, hubo 12 universidades que ofrecían el español con unos 500 estudiantes, suponiendo esto una media de unos 100 licenciados graduados cada año.

- El siglo XXI, la época de “boom” de español en China

Con el gran salto económico, la gran influencia internacional de China, y las cooperaciones políticas, económicas y culturales entre China y América Latina se han estrechado muchísimo, más de 100 mandatorios latinoamericanos han visitado el país. Además, toda la sociedad está exigiendo una gran cantidad de profesionales de español con diferentes especialidades. Cada año la tendencia está subiendo. Bajo este panorama histórico, llegó el “boom” de la enseñanza de español en China. Según el informe anual del Instituto Cervantes, hasta diciembre de 2018, en China hubo 22.280 estudiantes universitarios con la licenciatura en español, 8.874 estudiantes primarios y secundarios, 3.166 estudiantes en los cursos privados, en total unos 31.154 estudiantes en China, 5.000 de ellos alcanzan un dominio nativo (Instituto Cervantes, 2018).

Desde el comienzo del desarrollo de la enseñanza de español en China, se puede observar que el español empezó desde los años 50 del siglo XX, ha pasado diferentes etapas del desarrollo. En la actualidad el español se ha convertido en una de las tendencias más modernas en China. Con motivo de altas demandas e intereses sociales, tanto el número de estudiantes como de los centros educativos están subiendo. Por otra parte, se observa que el camino del desarrollo del español en China recibe muchas influencias directas por la política estatal del país.

### **2.2.2. Panorama actual la enseñanza de ELE en China**

Después de ver la trayectoria histórica de la enseñanza del español en China, a continuación, el estudio se concentra en la práctica didáctica concreta. Generalmente, la enseñanza del español se divide en dos grupos, la enseñanza reglada y la no reglada. La enseñanza reglada

se hace en los centros educativos, como universidades, centros primarios y secundarios. La no reglada se realiza en las academias privadas y el Instituto Cervantes. A continuación vamos a ver la estructura, la función y la situación actual de cada uno de ellos.

### **2.2.2.1. Instituto Cervantes en China**

Para hablar del origen del Instituto Cervantes (adelante IC) en China, cabe mencionar la relación diplomática entre China y España, el establecimiento de IC fue un fruto de esta relación bilateral. China y España comenzaron sus relaciones diplomáticas oficiales en el año 1973, no hubo una gran promoción ni intercambios culturales entre ambas partes hasta el siglo XXI. El resultado político de los acuerdos establecidos entre ambos países trajo la fundación del IC en Beijing en 2005, es el primero en China. Posteriormente, en 2007 se inauguró el segundo en Shanghai y; el tercer IC, se fundó en Hongkong en 2010. Todo ello es el fruto de las actuaciones como el programa de lectores, las becas de la AECID, la Casa Asia, los planes de acción Asia-Pacífico. A nivel nacional, gracias a la instauración de la sede de la Consejería de Educación en Beijing.

Desde su inicio, el IC de Beijing, tiene su objetivo muy claro, consiste en difundir la enseñanza de la lengua española y la cultural hispánica en China. Bajo estas directrices, sus actividades principales son:

- Organizar cursos tanto generales como específicos de español y cursos de formación para profesores de español.
- Organizar actividades culturales en colaboración con otras organizaciones, y apoyar a los hispanistas en sus actividades.
- Organizar los exámenes de DELE (Diploma de Español con Lengua Extranjera) y SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española). Así como expedir certificados y diplomas oficiales para los participantes.

#### **2.2.2.2. Enseñanza de español en estudios primarios y secundarios**

La enseñanza de español en los estudios primarios y secundarios en China empezó a partir de los años 60-70 del siglo pasado y se detuvo durante décadas posteriores. Según González Puy (González Puy, 2016, 2017; 2006; Puy, 2006), desde el 2000 se retomó esta enseñanza en seis escuelas secundarias. Gracias al Ministerio de Educación de España, quien desarrolló un programa a medio plazo para introducir, por un lado “aulas de lengua y cultura en las escuelas de secundaria de lenguas extranjeras en las que la primera lengua extranjera no sea el inglés”. Por otro lado, con el objetivo de “crear secciones bilingües dentro de algunos centros de excelencia”, fundamentalmente en escuelas secundarias afiliadas a las universidades de lenguas extranjeras se incluye el español, con el fin de “obtener la doble titulación”. En China, hay más de 40 centros primarios y secundarios que imparten el español como lengua extranjera. En enero de 2018, el Ministerio de Educación de China ha publicado el nuevo programa estatal para la enseñanza secundaria de China, donde una de las modificaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras consiste en incluir el alemán, el francés y el español en el protocolo. Es decir, que a partir de ahora, estas tres lenguas extranjeras son asignaturas obligatorias y pueden examinarse en la selectividad estatal.

#### **2.2.2.3. Academia privada**

Los cursos no reglados se refieren a las academias privadas. Estos cursos suelen ser de tiempo parcial, la mayoría de sus alumnos son personas con trabajo o con objetivo de complementar sus competencias de lenguas extranjeras, o mejorar su situación laboral, hacer viajes, negocios o estudiar en los países hispanohablantes. No exigen ningún examen para ingresar y tampoco obtienen un título académico. Durante los últimos años, las académicas de inglés o de otras disciplinas empezaron a enseñar el español para cumplir esta gran demanda social, sobre todo, en las ciudades con un nivel económico más alto, como Beijing, Shanghai, Shenzhen, Chengdu, etc.

#### 2.2.2.4. Enseñanza universitaria

Se sabe que la enseñanza universitaria es la primera fuente, y sigue siendo el principal camino para la enseñanza del español en China. Se empezó en 1953, desde la primera facultad de filología hispánica en la *Beijing Foreign Studies University* y ha pasado por diferentes etapas durante los 66 años, tanto en el número de universidades como de alumnos han subido mucho, sobre todo, a partir del siglo XXI, donde la enseñanza de español en China en centros universitarios se encuentra en su “época de oro”. Al principio, solamente se imparten en las universidades especializadas en estudios internacionales, comercios internacionales, relaciones internacionales. Posteriormente, al final del siglo XX, se amplió a otras universidades normales. Al entrar en el siglo XXI hasta hoy día, más universidades empezaron a establecer la facultad de filología hispánica, como la *Universidad de Jilin, Universidad de Sichuan, Universidad de Heilongjiang, Universidad de Qingdao, Universidad de Jiangsu, Universidad de Zhejiang, Universidad de Liaoning, SISU de Sichuan*, etc. hasta 60 centros universitarios ofrecen la enseñanza de español. Entre estas universidades, hay dos estilos de enseñanza de español: la facultad de filología hispánica, ofrece español como asignatura optativa para alumnos de otras especialidades. Otro caso consiste en no llegar a fundar la facultad de filología hispánica, y ofrecer español como asignatura complementaria.

Geográficamente, las universidades que ofrecen la enseñanza de español están en la mayoría de las provincias chinas. En general, las zonas de la costa tienen una concentración más alta que la zona interior. Sin embargo, en la zona suroeste, como la provincia de Sichuan y Chongqing, también son muy representativas tanto en el número del centro universitario como de los alumnos.

- **Currículo**

Dentro de la enseñanza universitaria de filología hispánica en China, el sistema está compuesto por tres niveles académicos: licenciatura en filología hispánica de 4 años; máster en lingüística aplicada de español, estudios latinoamericanos o estudios literarios y

traducción e interpretación de 3 años; doctorado en filología hispánica de 3-4 años (Martínez & Marco, 2010).

Sin embargo, sólo unas pocas universidades tienen los cursos doctorales con plazas muy limitadas. Entre ellas, se puede encontrar la *Beijing Foreign Studies University* en 1996, y, en estos momentos, aparecen otras universidades como la de Beijing, la de Nanjing y la de Shanghai.

En la siguiente figura se puede observar las universidades que cuentan con ofertas de posgrado en filología hispánica y el recorrido académico y de investigación de éstas.

<b>Universidades</b>	<b>Líneas De Investigación</b>
Beijing University	Literatura Española Literatura Latinoamérica
Beijing Foreign Studies University	Política Y Económica De Los Países Hispanohablantes Teoría Y Práctica De La Traducción Chino Y Español Interpretación Literatura Latinoamericana
Beijing Language And Culture University	Literatura Latinoamericana Teoría Y Práctica De La Traducción Chino Y Español
University Of International Business And Economics	Estudio Sobre Los Países Hispanohablantes
Shanghai Internationa Studies University	Lingüística Aplicada Del Español Literatura Española Y Latinoamericana Teoría Y Práctica De La Traducción Chino Y Español
Nanjing University	Literatura Española Y Latinoamericana
Gangdong University Of Foreign Studies	Lingüística Aplicada Del Español Literatura Española Y Latinoamericana Sociedad Y Cultura De Los Países Hispanohablantes
Jilin University	Lengua Española, Literatura En Español Y Pedagogía Lengua Española, Literatura En Español Y Traducción
Tianjin Foreign Studies University	Lengua Y Cultura Hispánica Teoría Y Práctica De La Traducción Chino Y Español
Xi An International Studies University	Estudios Internacionales Literatura Latinoamericana
Dalian University Of Foreign Languages	Estudios Interculturales Literatura Española Teoría Y Práctica De La Traducción Chino Y Español
Sichan International Studies University	Literatura Española Y Latinoamericana Teoría Y Práctica De La Traducción

Figura 2. 2 Las universidades con estudios de posgrados y sus líneas de investigación  
Fuente: Huang (2014)

En cuanto al currículo de la enseñanza de español en las universidades, *La Comisión Orientadora de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* fundada en 1992 por el *departamento de educación superior de la Comisión Estatal de Educación de China* es la encargada de organizar la investigación de la teoría y práctica de la enseñanza de la lengua, dirigir la reforma educativa y diseñar los manuales, además de formar a los docentes y diseñar el sistema de evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. La Sección de Español de esta Comisión se encarga de dirigir todos los asuntos que están relacionados con la enseñanza de la lengua. Respectivamente, en 1998 y 2000, se publicaron las primeras dos programaciones de la enseñanza de español: *Programa de Enseñanza para cursos Básicos de la Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998), y *Programa de enseñanza para Cursos superiores de las especialidades de lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000) (Huang, 2014; Martínez & Marco, 2010).

Cada centro universitario que imparte español tiene que diseñar su programa bajo la indicación de estos dos programas estatales. La parte principal de estos dos programas consiste en un glosario que recoge vocabularios que se consideran necesarios para llegar a los niveles diferentes, incluye introducción, principios generales, metodología, programación, asignaturas, manuales, horarios, profesorado y evaluación. El programa del curso básico corresponde a los primeros dos años de la carrera, el programa de curso superior corresponde a los últimos dos años. Aunque el plan de enseñanza de cada facultad no es igual, las asignaturas fundamentales sirven para formar las habilidades básicas como: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. Las asignaturas de esta lengua, que pueden ser prácticas o teóricas, dedican unas 30-35 horas del horario semanal. En el sentido práctico, encontramos: Español intensivo, Conversación, Audiovisual, Lectura, Redacción, Traducción e Interpretación. Las asignaturas teóricas son, en cambio, Fonética y Fonología, Gramática, Panorama cultural del mundo hispánico, Literatura española e hispanoamericana y Relaciones internacionales con los países hispanohablantes (Sánchez, 2008).

La distribución de horas semanales de cada asignatura varía dependiendo de cada curso. Se toma el plan de horario semanal de la facultad de filología hispánica de *SISU de Shanghai* como ejemplo:

Asignaturas	Horas semanales por curso			
	1º (22.5)	2º (22.5)	3º (21)	4º (7.5)
Español intensivo	7.5	6	4.5	-
Fonética	1.5	-	-	-
Lectura extensiva	1.5	1.5	1.5	-
Inglés intensivo	3	3	3	-
Inglés (comprensión auditiva)	1.5	1.5	1.5	-
Lengua china moderna	1.5	-	-	-
Historia contemporánea de China	1.5	-	-	-
Política maoísta	1.5	-	-	-
Educación física	3	3	-	-
Gramática	-	1.5	-	-
Audiovisual	-	1.5	-	-
Conversación	-	1.5	1.5	-
Filosofía china	-	1.5	-	-
Poesía antigua china	-	1.5	-	-
Panorama cultural	-	1.5	-	-
Historia de la literatura	-	-	1.5	-
Redacción	-	-	1.5	1.5
Ofimática	-	-	4.5	-
Traducción	-	-	1.5	1.5
Radio y Televisión extranjeras	-	-	-	1.5
Prensa extranjera	-	-	-	1.5
Hª relaciones sino-hispanas	-	-	-	1.5

Figura 2. 3 Distribución de horas semanales de la facultad de filología hispánica de SISU  
Fuente: Sánchez Griñán (2008)

### • Profesorado

Actualmente, el problema del profesorado está bastante presente para la enseñanza de español en China. El rápido y repentino crecimiento de español en China, ha causado una insuficiencia tanto en la cantidad como la calidad del profesorado. Según el estudio hecho por el profesor Zheng Shujiu (2014) sobre el profesorado universitario chino de español en la actualidad, faltan muchos profesores, sobre todo, para unas facultades recién establecidas, la mayoría de sus profesores son jóvenes, sin ninguna experiencia didáctica.

Aparte de que la mayoría (73%) de los profesores son de una edad entre 21-35 años, el 75% de los profesores tienen menos de 10 años de experiencia didáctica, sólo 10% tienen más de 20 años de experiencia. Mientras tanto, existe una situación muy especial en China, que los profesores con una edad entre 60-80 años, unos 14 profesores (5.6%) son los mejores,

con un alto nivel académico y didáctico, todos ellos trabajan en las facultades más antiguas y famosas.

Además, la composición académica del profesorado no está bien puesta. Según el informe de Zheng, los profesores de menos de 35 años tienen que llegar a tener el título de máster. Sin embargo, los profesores con título de licenciatura son unos 27,4%, los que tienen el master son 62,1% y los doctorados solamente son 9,7% quienes solamente trabajan en las mejores facultades.

- **Material didáctico**

Los materiales que se usan en China para la enseñanza de español son pocos. Desde los años 50 hasta hoy día, en total se han publicado más de 60 materiales didácticos, la mayoría son de los años ochenta y noventa del siglo pasado, aunque a partir del 2005 aparecen nuevas ediciones de los manuales, pero llevan poca diferencia (Sánchez Griñán, 2008). Entre todos, el libro más usado es la serie de *Español Moderno*, que concluye 5 volúmenes, cada uno correspondiente a un nivel de curso, y se utiliza en la asignatura principal que es el *Español Intensivo* de la carrera de filología hispánica en todas las universidades chinas. Toda la colección de *Español moderno* es de los mismos autores, el profesor Dong Yansheng y el Profesor Liu Jian. Cada volumen tiene 24 lecciones, y cada lección está formada por varias partes: texto, tabla de vocabulario, pronunciación (1-9 lecciones del volumen 1), léxico (desde la lección 13 del volumen 1), gramática y ejercicios, sin embargo, no aparecen actividades orientadas a la comunicación. El texto cubre las necesidades de un conocimiento fonético, gramatical y léxico, con una amplia serie de ejercicios repetidos, pero no aborda las necesidades comunicativas. Los temas de las lecciones son pocos actualizados, no ofrecen suficientes dibujos ni fotografías, ni textos auténticos.

- **Sistema de evaluación**

En cuanto al sistema de evaluación del español, en China hay cuatro exámenes con más validez a nivel nacional e internacional: DELE, SIELE, EEE 4 y EEE 8. Los primeros dos exámenes son internacionales, dirigidos por el Instituto Cervantes y la Universidad Salamanca de España, debajo de la referencia del Marco Común Europeo de la competencia de lenguas extranjeras, están abiertos para todos los estudiantes no

hispanohablantes del mundo, y tienen un reconocimiento internacional. Cada día más gente se inscribe al examen de DELE para tener una acreditación de sus estudios de español. Sobre todo, para los que quieren hacer su estudio fuera de China, en los países hispanohablantes, DELE es el título más representativo en cuanto al reconocimiento de su nivel de español. Actualmente, existen tres centros de examen: Beijing, Shanghai y Hong Kong.

Por otra parte, el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) es un sistema de evaluación bastante nuevo, se estrenó hace 2 años. Consiste en un sistema de evaluación que se hace online, sin límite de lugar y más flexibilidad en la fecha de realización del examen. En hoy día, hay 11 centros examinadores de SIELE en China.

Aparte de los exámenes internacionales, para los estudiantes chinos de filología hispánica existen, el examen EEE4 (Examen de Español como especialidad nivel 4) y EEE8 (Examen de Español como especialidad nivel 8). El EEE4 está dirigido a los estudiantes del segundo año del curso, normalmente se realiza en junio cada año. Mientras tanto, el EEE8 es para los estudiantes del cuarto año, se hace en marzo cada año. En cuanto a la estructura del examen, para el EEE4, la gramática, el vocabulario, el léxico y el sintaxis son los puntos clave. Sin embargo, el EEE 8 se enfoca más en la comprensión oral y lectura, la expresión oral y escrita y la traducción directa e inversa.

<p><b>Primera parte - Comprensión y expresión oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Dictado (10 puntos)</li><li>Comprensión oral (20 puntos)</li><li>Expresión oral (20 puntos)</li></ul> <p><b>Segunda parte - Examen escrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Uso de los artículos (6 puntos)</li><li>Uso de las preposiciones (8 puntos)</li><li>El modo, el tiempo y la persona verbal (16 puntos)</li><li>Corrección de errores gramaticales en oraciones propuestas (8 puntos)</li><li>Conocimientos de léxico (7 puntos)</li><li>Traducción de oraciones del chino al español (25 puntos)</li><li>Comprensión lectora (30 puntos)</li></ul>
--

Figura 2. 4 Estructura de EEE4  
Fuente: Huang (2014)

<p><b>Primera parte - Comprensión y expresión oral (50)</b></p> <p><b>Segunda parte - Examen escrito</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimientos de humanidades (15 puntos) Incluyen la geografía de los países hispanohablantes, así como su historia, tradiciones y literatura.</li> <li>2. Lectura, comprensión escrita y expresión escrita en español (35 puntos)</li> <li>3. Traducción (30 puntos) <ul style="list-style-type: none"> <li>español-chino (300 palabras)</li> <li>chino-español (320 palabras)</li> </ul> </li> <li>4. Redacción (20 puntos)</li> </ol>
---

Figura 2. 5 Estructura de EEE8  
Fuente: Huang (2014)

### • **Didáctica de enseñanza de ELE en China**

En cuanto a la metodología de la enseñanza de ELE en China, está mezclada de los métodos tradicionales (Marco Martínez & Lee Marco, 2010). El método de gramática-traducción y de audio lingual son los dos métodos fundamentales (Lu, 2018; Sánchez Griñán, 2008). Sin embargo, los nuevos métodos están incorporando por los profesores jóvenes durante los últimos años (Lu, 2018).

En cuanto al método tradicional (el método de traducción gramatical), el más usado dentro del aula de ELE, el profesor da la explicación gramatical. Los alumnos se centran en la memorización de los vocabularios, reglas gramáticas, estructura de frases, a través de las numerosas repeticiones y ejercicios con pocos cambios. El objetivo es facilitar la memorización en vez de hacer una comunicación significativa. Durante este proceso, la lengua materna siempre juega un papel muy importante, la mayoría de los contenidos están traducidos al chino, y los aprendices están acostumbrados a traducir todo al chino. Eso también se ve en el diseño del manual *Español moderno*.

Este método funcionaba dentro del aula de ELE durante décadas, y todavía tiene mucha importancia, este fenómeno puede recibir influencias desde dos partes. Por una parte, la influencia de los métodos implicados en la enseñanza de otras lenguas extranjeras, en el siglo XX en China, como fue el caso de inglés y francés (Martínez & Marco, 2010). Por otra parte, los exámenes como la selectividad estatal de China u otros exámenes, dan más importancia a las destrezas escritas y el conocimiento de vocabularios que a la competencia comunicativa (Lu, 2018).

En el estudio empírico hecho por Sánchez Griñán en SISU de Shanghai (2008), observa que en una clase típica de español de esta universidad, el profesor suele tener un papel central. La metodología de explicar se suele enfocar en la estructura gramatical de las oraciones, y la analiza, la memoriza, y los estudiantes la repiten. Cuando se encuentran errores, el profesor hace la corrección inmediatamente. Eso es el típico método audio lingual, el profesor es el modelo dentro del aula y los estudiantes lo imitan. Durante el proceso, los medios audio-visuales se usan sólo para facilitar la imitación y memorización.

Sánchez (2008) indica que hay una ausencia considerable del tratamiento didáctico de aquel método, y se necesita un método nuevo que pueda otorgar más importancia a la interacción oral que a la lectura. Como resumen, Sánchez (2008) señala que los materiales actuales como el *Español moderno* no tiene un formato creado para desarrollar la competencia comunicativa. De la misma forma, los programas del 1988 y 2000 aparecen con una falta de formalidad y preponderancia de la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China.

Por otra parte, se ve que los profesores chinos jóvenes de español empiezan a incorporar nuevos métodos en su práctica de docencia. Como Xu (2018) hizo un estudio empírico sobre el método de la enseñanza por tareas implicado en el aula de español oral, logró un resultado muy positivo. Pero confirmó que la didáctica de la enseñanza de ELE en China todavía estaba en la fase inicial, se quedaban muchos trabajos para hacer. Yang (2018) experimentó la enseñanza jerárquica con sus alumnos de español de la formación profesional. Bao (2017) estudió la posibilidad del uso de los recursos virtuales (película, series, etc.) en el aula de ELE. Fu (2016) investigó la implicación del aprendizaje colaborativo en el aula de ELE. Han compró el uso y su eficacia de la aplicación más popular en China, el Wechat, en la docencia de ELE en China, etc.

Como resumen, se ve aunque la enseñanza de español en China lleva más de 60 años, a partir de siglo nuevo, empezó su desarrollo rápido. Los trabajos realizados durante los años tanto relacionados con el currículo, materiales, formación a los profesores, metodología didáctica y el sistema de evaluar, etc. no son suficientes en frente al gran número de

aprendices chinos actuales y su potencia de aumentarse a corto plazo. Sin embargo, también se nota que muchos docentes e investigadores tanto chinos como extranjeros empezaron a fijarse en esta necesidad y urgencia. Las publicaciones sobre la enseñanza de ELE en China durante los últimos 5 años se han aumentado mucho. Como lo que dice Lu (2018) en La Conferencia Anual de ELE en China, las universidades chinas que ofrecen español siguen aumentando, el nuevo sector del estudio sobre Latinoamérica se ha convertido en el nuevo punto de interés. Los profesores universitarios deben reforzar la comunicación, colaboración y el intercambio de práctica y experiencias entre sí mismos, para llegar a tener un desarrollo completo y sano de ELE en China.

## **Capítulo 3: Metodología**

### **3.1. Objetivos**

Este estudio versa sobre un mejor conocimiento de la motivación de los licenciados chinos para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y el cambio de identidad. Además, se van a estudiar las posibles relaciones de los factores personales en el proceso de aprendizaje con la motivación y el cambio de identidad. Para ello se definen los siguientes objetivos:

- Definir los principales tipos de motivación para aprender español de los licenciados chinos.
- Determinar los grupos de diferentes intensidades de motivación.
- Determinar los grupos de diferentes cambios de identidad después del aprendizaje de español.
- Estudiar la influencia de factores personales tanto en la motivación como en el cambio de identidad.
- Buscar la relación entre la motivación y el cambio de identidad.

### **3.2. Preguntas e hipótesis**

Para llegar a los objetivos propuestos, existen dos preguntas principales a resolver:

1. ¿Cuáles son las relaciones entre la motivación y el cambio de identidad en el aprendizaje del español como ELE (Español Como Lengua Extranjera) de los licenciados chinos?
2. ¿Cómo influyen los factores personales en los distintos tipos de motivación, en la intensidad de esta y el cambio de identidad de ellos?

Para dar respuesta a las dos preguntas anteriores, es necesario concretar una serie de hipótesis estadísticas.

**H1:** Los factores personales influyen en diferentes tipos de motivaciones durante el aprendizaje de español de los licenciados chinos.

**H2:** Los factores personales influyen en diferentes grupos de intensidad de motivación durante el aprendizaje de español de los licenciados chinos.

**H3:** Los factores personales influyen en diferentes cambios de identidad de los licenciados chinos.

**H4:** El tipo de motivación influye en la intensidad de motivación de los licenciados chinos.

**H5:** La intensidad de motivación influye en el cambio de identidad de los licenciados chinos en español.

**H6:** Existe relación entre los tipos de motivación y los cambios de identidad que experimentan los licenciados chinos.

### **3.3. Diseño de investigación**

El enfoque del diseño del presente estudio es cuantitativo, desarrolla un tipo de investigación ex-post-facto con estudio correlacional. A continuación se presenta la estructura de la investigación (figura 3.1).

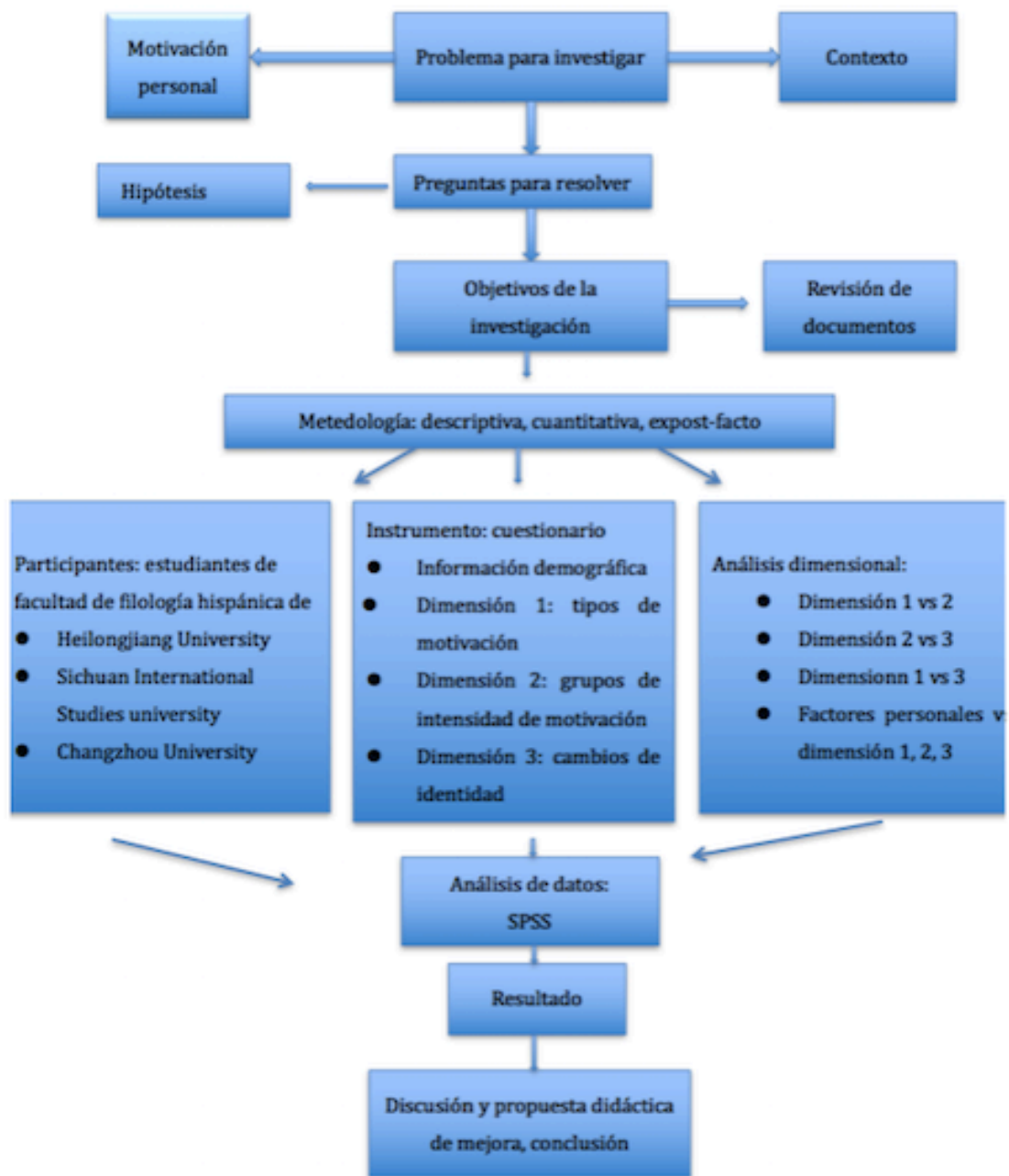


Gráfico 3. 1 Estructura de la investigación  
Fuente: Elaboración propia

### **3.3.1. Variables implicadas en la investigación**

Para lograr alcanzar los objetivos propuestos, se va a utilizar el instrumento adaptado de la profesora Gao “*The Social Psychology Of English Learning By Chinese University Student Motivation And Learners’ Self-Identities*” (Yihong Gao et al., 2004). Este cuestionario incluye tres partes: información demográfica, motivación y cambio de identidad. La motivación, a su vez, contiene dos subdimensiones: tipos e intensidad de motivación. Teniendo en cuenta la dimensionalidad del instrumento, pasamos a describir las variables implicadas.

#### **a) Tipos de motivación**

Este conjunto de variables atienden al por qué estudian español los estudiantes chinos. Según la teoría de Gardner (1985), la motivación se divide en dos grupos principales: integral e instrumental. La motivación integral, es decir, que los aprendices aprendan por su especial satisfacción, interés o curiosidad personal hacia este idioma, independientemente de los objetivos materiales. La motivación instrumental se relaciona con un objetivo concreto, como por ejemplo obtener buenas calificaciones, adquirir una habilidad para su desarrollo personal, llegar a conseguir un trabajo, viajar o estudiar en el país que se habla de este idioma, etc.

Por otra parte, según la teoría de la clasificación de los factores motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras de William y Burden (1997), existen dos tipos de factores: internos y externos. Según los autores, tanto el interés intrínseco por la actividad, como el valor percibido, la maestría o la actitud hacia la lengua, son factores intrínsecos; los factores extrínsecos, suelen ser las influencias que provienen de la familia, profesores o compañeros, o la intención de evitar castigo o conseguir premio o el entorno de aprendizaje. Asimismo, los contextos socioculturales son muy importantes para la motivación. Teniendo como referencia estas teorías, definimos 5 variables:

- Desarrollo personal. Los estudiantes aprenden una lengua porque quieren conseguir un mejor trabajo o quieren estudiar y viajar en el país que se habla esta lengua.
- Gusto personal. Los estudiantes se interesan por conocer la lengua, la cultura y

hacer amistades con los nativos.

- Responsabilidad y comunicación social. Los estudiantes aprenden la lengua porque quieren hacer la comunicación entre países, culturas y poblaciones.
- Entorno de aprendizaje. Los estudiantes aprenden una lengua porque reciben influencia, presión o premio por parte de la familia, compañeros/as o profesores; por otra parte, el ambiente dentro del aula, el tamaño de la clase o el material didáctico pueden provocar diferencias en la motivación.
- Expedientes. Los estudiantes aprenden una lengua con el único objetivo de obtener buenas calificaciones en exámenes o conseguir algún certificado de lenguas.

### **b) Intensidad en la motivación**

El objetivo de esta dimensión trata de medir el esfuerzo y la resistencia ofrecido por los aprendices durante el proceso de aprendizaje. En gran medida depende del grado del esfuerzo, terminar las tareas y buscar recursos, así como el tiempo dedicado al estudio dentro y fuera de clase. Maehr y Braskamp (1989) indicaron que la motivación se refería al esfuerzo de atención, la proporción total dirigida hacia la tarea y la extensión sobre la misma de esos esfuerzos atencionales. Generalmente, el esfuerzo se refiere a la cantidad de energía expendida en la tarea (Maehr y Braskamp, 1986). En esta dimensión definimos tres subdimensiones:

- Intensidad alta. Los que estudian mucho dentro y fuera de la clase, siempre intenta solucionar todas las dudas que tengan, se dedican mucho tiempo a aprovechar todos los recursos para practicar la lengua meta.
- Intensidad media. Presentar un nivel de esfuerzo menor y no siempre aprovecha todos los recursos para practicar la lengua meta.
- Intensidad baja. Los que estudian poco o nada dentro y fuera de la clase, tiene una rentabilidad muy baja, casi nunca aprovechan los recursos, ni buscan ayudas para solucionar sus dudas.

### **c) Cambio de identidad**

En esta dimensión, coexisten tres modelos clásicos que exploran el cambio de identidad en el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del contexto social. El primero de ellos es

el modelo socio-psicológico de Lambert (Lambert, 1967; Lambert et al., 1960); el segundo, consiste en el modelo de aculturación de Schumann (1986); y, por último, el modelo  $I+I > 2$  de Gao Yihong (1994). Según Lambert, si el aprendizaje de una segunda lengua (L2) incluye el desarrollo competencial sin presión para sustituir o reducir la significatividad de la lengua materna (L1), el resultado puede ser *bilingüismo aditivo*. Al contrario, si el aprendizaje está destinado a promover la asimilación cultural, eso puede ser una instancia de *bilingüismo sustractivo*. El Modelo de Aculturación de Schumann está conectado con el proceso de aculturación de los aprendices en un ambiente natural de aprendizaje de una lengua extranjera, es decir que cuando el aprendiz aumenta su capacidad, igualmente aumenta el nivel de su lengua materna. Por último, el Modelo de Gao (; Yihong Gao et al., 2005; Yihong Gao et al., 2003, 2004; Yihong Gao, Zhao, Cheng, & Zhou, 2007; Norton & Gao, 2008) basado en la teoría de bilingüismo productivo de Erich Fromm (Yihong Gao et al., 2007), define este cambio como productivo, es decir que cuando el aprendiz sube el nivel de lengua extranjera, favorece al nivel de materna, por tanto, se benefician mutuamente. En esta dimensión definimos 6 variables:

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

#### **d) Variables demográficas**

Los factores personales son muy importantes para explicar los comportamientos de los aprendices durante el aprendizaje de una lengua extranjera y también provocan un efecto,

tanto en su motivación como en el cambio de identidad. En esta parte definimos siete factores personales como variables demográficas.

- Género.
- Edad.
- Nivel de inglés.
- Nivel de español.
- Curso académico.
- Tiempo aprendiendo español.
- Origen de la familia.

### 3.3.2. Instrumento

Se utiliza el instrumento de la profesora Gao Yihong, quien lo diseñó para su investigación titulada “*The Social Psychology Of English Learning By Chinese University Student Motivation And Learners’ Self – Identities*” (Yihong Gao et al., 2004). Este cuestionario está formado por una serie de preguntas demográficas y dos dimensiones principales para medir la motivación y el cambio de identidad de los aprendices chinos de inglés (ver tabla 3.1). Dentro de la dimensión motivación, podemos encontrar dos subdimensiones: tipos e intensidad de motivación. Este cuestionario está compuesto por 65 ítems de escala Likert con cinco puntos (1: estoy totalmente desacuerdo; 2: estoy desacuerdo; 3: no estoy seguro; 4: estoy de acuerdo; 5: estoy muy de acuerdo).

Parte	Componente	Nº. de ítems
I	Información demográfica	7
II.1	Tipos de motivación	23
II.2	Intensidad de motivación	11
III	Cambio de Identidad	24
Total		65

Tabla 3. 1 Estructura del instrumento  
Fuente: elaboración propia

El instrumento de Gao (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007; Norton & Gao, 2008) está diseñado con base en el cuestionario “*The Attitude/Motivation Test Battery (AMTB): Technical Report, 1985*” (Gardner, 1985) de Gardner para medir las motivaciones y actitudes para aprender francés de los estudiantes canadienses en su primera investigación empírica; también ella considera la teoría de “*Components of Foreign Language Learning Motivation*” de Dörnyei (Dörnyei, 1994, 2001), mientras tanto, añade la importancia del ambiente y entorno del aprendizaje de LE/2; al mismo tiempo, sin olvidar la teoría de William “*Psychology For Language Teachers: A Social Constructivist Approach*” (William & Burden, 1997).

En cuanto a la dimensión del cambio de identidad de los sujetos tras el aprendizaje de una lengua extranjera, el cuestionario de Gao (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007; Norton & Gao, 2008) incluye la teoría de “*Social Psychological Model*” de Lambert, sobre todo, aprovecha su descubrimiento sobre el resultado del aprendizaje de lengua extranjera como el bilingüismo aditivo y el bilingüismo sustractivo. Maple (1983) comprobó este descubrimiento de Lambert en su investigación sobre 190 estudiantes españoles nativos que tomaban inglés como lengua extranjera en EEUU; Swain y Day (1980) utilizaron esta misma teoría en sus cuestionarios; Ellis (1994) y Norton (Norton, 2000; Norton & Gao, 2008; Norton & Toohey, 2001) también la usaron en una serie de investigaciones sobre las mujeres inmigrantes, quienes participaban en el curso de lengua titulado “*Employment and immigration Canada*”; Creswell y Clark (2011) investigaron el cambio de identidad y la correlación entre los factores que influyen sobre los universitarios tailandeses de filología inglesa; Gao y sus colegas (Gao et al., 2003, 2004, 2005) diseñaron un nuevo modelo del cambio de identidad tras sus investigaciones sobre las motivaciones de aprender el inglés de los estudiantes chinos que titularon “ $1+1 > 2$ ”, generalmente lo denominan bilingüismo productivo.

El instrumento de Gao (2004) “*The Social Psychology Of English Learning By Chinese University Student Motivation And Learners’ Self – Identities*” se utiliza para estudiar las motivaciones para aprender inglés en China. Feng y Wu (2012) hicieron un estudio sobre la identidad y el pensamiento crítico sobre unos 151 estudiantes chinos de postgrado de

inglés; Wu (2013) investigó sobre la identidad y sus características en los estudiantes de postgrado de inglés en China.

La selección del cuestionario de Gao (Gao et al., 2003, 2004, 2005, 2007; Norton & Gao, 2008) como el principal cuestionario de esta investigación tiene dos motivos. Por una parte, el inglés como la principal lengua extranjera desde hace casi 50 años en China. Por otra parte, la profesora Gao como experta en investigación sobre el aprendizaje de inglés de los estudiantes chinos, usó preguntas con respuestas abiertas “*¿Por qué aprendes inglés?*” a los licenciados de la Universidad Nanjing, Hunan, Beijing y Shanxi. Ordenó las respuestas e hizo modificaciones para definir el cuestionario final sin olvidar considerar la situación real de ALE (Adquisición de Lenguas Extranjeras) en China. Tanto el español como el inglés se consideran como lengua extranjera en China, es por ello que el cuestionario de Gao es pertinente en esta investigación.

Mientras, entre el inglés y el español existen grandes diferencias. En concreto, la mayoría de los licenciados chinos antes de entrar en la universidad, ya han superado al menos 6 años de inglés en la escuela secundaria y el bachillerato; sin embargo, el caso del español es diferente, casi el 95% de los estudiantes comienzan el estudio de español cuando entran en la universidad. Teniendo como referencia lo anterior, se modifican algunos ítems del cuestionario de la profesora Gao para ajustar la situación real del caso del aprendizaje de español en China. Por ejemplo, en el cuestionario de Gao podemos encontrar ítems como “*Antes de empezar la Universidad, mi objetivo de aprender inglés es para el examen de selectividad*”; “*antes de empezar la universidad, mi grado de motivación para aprender inglés principalmente depende de las notas obtenidas*”; “*antes de empezar la universidad, mi grado de motivación para aprender inglés principalmente depende de si me gusta mi profesor de inglés o no*”. En el cuestionario utilizado en la investigación presente, se eliminan estos ítems para hacer corresponder mejor la situación real del aprendizaje de español en China.

- **Fiabilidad del cuestionario**

El Alfa de Cronbach es uno de los indicadores más comunes para medir la consistencia interna de un instrumento (Pallant, 2013). Cuando el valor de Alfa de Cronbach es mayor que 0.70, significa que la consistencia interna del instrumento es aceptable (Nunnally, 1978).

Antes de aplicar el cuestionario, se realizó un estudio piloto con 30 estudiantes de la *Universidad Suroeste de China (SWU)* para comprobar la validez y confiabilidad del instrumento, el resultado es un valor del Alfa de Cronbach aceptable (0.845) (ver tabla 3.2). Este valor de alfa en el estudio piloto garantiza seguir con la investigación y procesar el análisis posterior con toda la muestra.

En la tabla 3.2, observamos el Alfa de Cronbach del instrumento completo (0.846) y sus dimensiones independientes: tipos de motivación (0.814), intensidad de motivación (0.793) y cambio de identidad (0.653), en todos los casos, son valores aceptables.

Ítem	Alfa
Estudio piloto	.845
Cuestionario entero	.846
Tipo de motivación	.814
Grado de esfuerzo	.793
Cambio de identidad	.653

Tabla 3. 2 Alfa De Cronbach del cuestionario

Fuente: elaboración propia

### **3.3.3. Población y muestra**

El objetivo de esta investigación es determinar los tipos de motivación, grupos de intensidad de motivación y cambio de identidad de los licenciados chinos que aprenden español, al mismo tiempo que investigar la relación entre estas tres dimensiones. En la actualidad, hay más de 60 universidades públicas y privadas en China que ofrecen clase de

español. Entre ellas, 20 tienen la facultad de filología hispánica. Los estudiantes de las facultades de filología hispánica son aproximadamente 22.000 (González Puy, 2017). Cada facultad tiene el programa de licenciatura de 4 años desde el primer hasta el cuarto curso, cada año de curso académico suele tener un grupo o como máximo 4 grupos de estudiantes, cada grupo con una ratio 15-25, máximo 50 estudiantes. Teniendo en cuenta la situación real de la población, en este estudio se usa el muestreo por conglomerados para reducir el error e intentar la generalización. Este tipo de muestreo asegura que la muestra puede obtener un balance representativo de las características dentro de las facultades que van a participar (Salkind & Rainwater, 2003). Generalizar es una consideración en el caso de que el estudio implique la posibilidad de las muestras. El tamaño de la muestra tiene que representar las características de la población. Para acercarnos a este requisito, el estudio actual contempla la totalidad de los estudiantes de filología hispánica de tres universidades públicas chinas situadas en la zona norte, suroeste y este del país, con el objetivo de llegar a tener una máxima cobertura territorial y captar la característica de la población.

De entre todas las universidades chinas, tanto públicas como privadas, que tienen estudios en filología hispánica, se han elegido tres: *Heilongjiang University*, *Sichuan International Studies University (SISU Chongqing)* y *Changzhou University*. Por un lado, la selección conlleva una máxima cobertura geográfica (zona norte, suroeste y este) y, por otro, se tienen en cuenta las posibles diferencias socioeconómicas. Asimismo, estas tres universidades públicas, tienen buena reputación y extensa trayectoria en la enseñanza de español como licenciatura y su estructura administrativo-académica está bastante desarrollada en comparación con otras universidades jóvenes. Se considera que la selección de estas tres universidades es razonable y puede maximizar la posibilidad de la generalización.

Cada una de las facultades implicadas, tiene estudiantes desde el primero año hasta el cuarto. Cada año académico contiene 2 grupos de similares condiciones, enunciados como *grupo a y b* (ver tabla 3.3). En esta investigación se selecciona un grupo de cada curso en cada universidad, en total son 301 estudiantes.

Nombre de Universidad		Heilongjiang University	SISU Chongqing	Changzhou University
Localización Geográfica		Norte	Suroeste	Este
Desarrollo económico (escala 1-6)		3	4	6
Grupo Seleccionado	Primer año	Grupo a (50)	Grupo a (50)	Grupo a (37)
	Segundo año	Grupo a (30)	Grupo b (50)	Grupo b (28)
	Tercer año	Grupo b (10)	Grupo a (15)	Grupo a (10)
	Cuarto año	Grupo b (8)	Grupo b (8)	Grupo b (5)
En total		98	123	80

Tabla 3. 3 Composición de la muestra  
Fuente: elaboración propia

Observando el gráfico 3.2, podemos comprobar el porcentaje de los participantes de cada universidad. *SISU Chongqing* obtiene el 41% de los estudiantes, seguida por *Heilongjiang University* con un 32% y *Changzhou University* con el 27%.

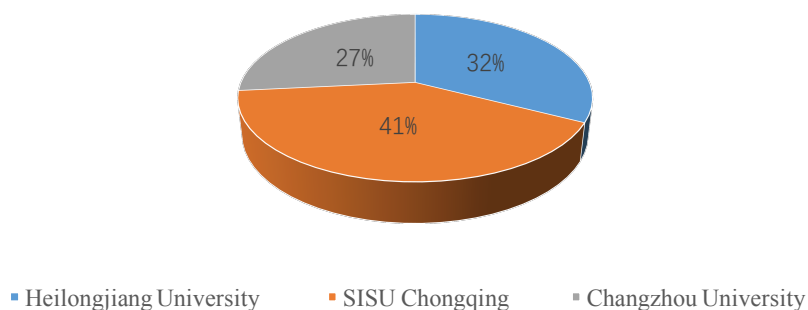


Gráfico 3. 2 Número de participantes por universidad  
Fuente: elaboración propia

El gráfico 3.3 nos muestra que la mayoría (87%) son mujeres. Esto es muy común en las facultades de estudios de lenguas extranjeras de las universidades chinas.

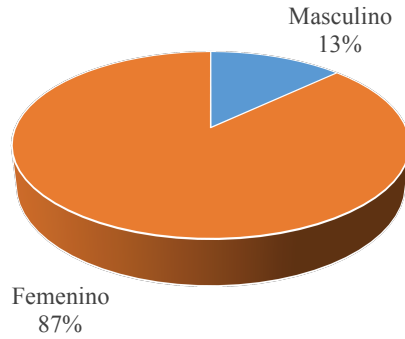


Gráfico 3. 3 Distribución por género  
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la composición por edad de la muestra, en el gráfico 3.4 podemos ver que el 97% de los participantes tienen edades comprendidas entre 18 y 25 años, sólo 10 (3%) son menores de 18 años, ninguno se encuentra en el rango de mayor de 25 años.

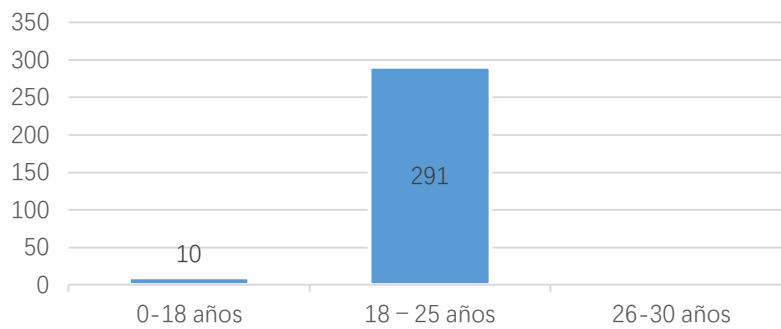


Gráfico 3. 4 Distribución por edad  
Fuente: elaboración propia

En cuanto al nivel de inglés de los participantes (ver gráfico 3.5), observamos que hay 199 (66%) estudiantes que tienen un nivel de inglés intermedio (CET 4), 102 (34%) tienen un nivel de inglés intermedio-alto (CET 6) y ninguno de ellos llega al nivel avanzado (TEM 8).

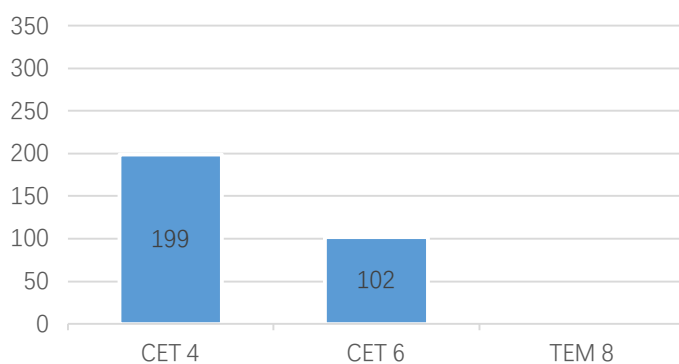


Gráfico 3. 5 Distribución por nivel de inglés

Fuente: elaboración propia. Nota: (CET4) college English test level 4; (CET6) college english test level 6; (TEM 8) test for english major

En el gráfico 3.6, observamos que el 46% (138) de los estudiantes llevan menos de 1 año aprendiendo español, el 36% (107) llevan entre 1 y 2 años, 10% llevan entre 2 y 3 años, 8% llevan entre 3 y 4 años, ninguno lleva más de 4 años aprendiendo español.

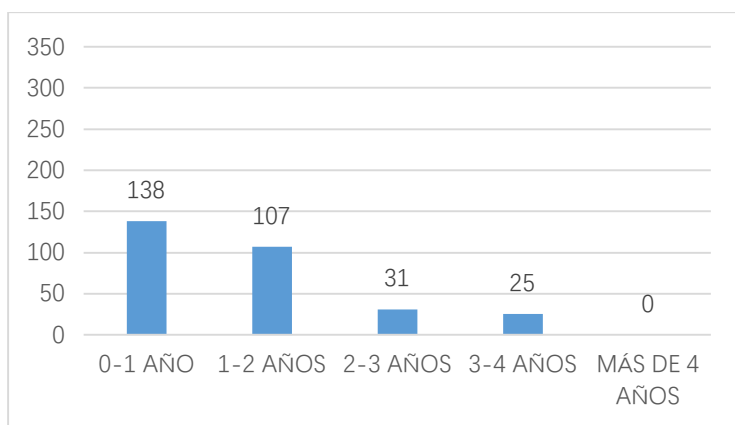


Gráfico 3. 6 Distribución por tiempo aprendiendo español

Fuente: elaboración propia

Observando el gráfico 3.7, podemos comprobar la distribución de los estudiantes por curso académico, sabemos que el 45% (137) de ellos son de primero, 36% son de segundo, 12% son de tercero y el 7% (21) son de cuarto.

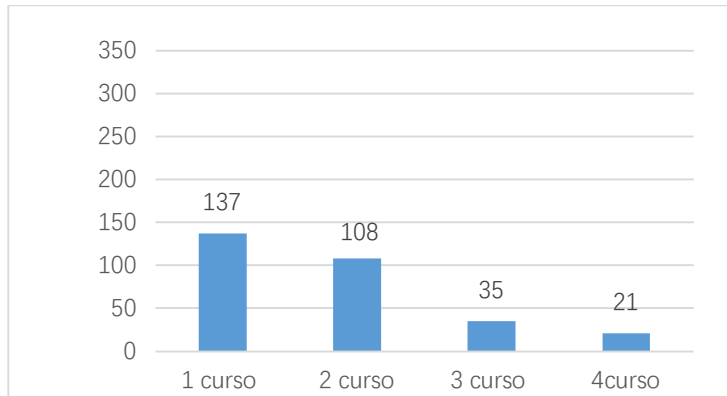


Gráfico 3. 7 Distribución por año académico  
Fuente: elaboración propia

El nivel de español de cada estudiante corresponde al Marco Común Europeo de Lenguas, el gráfico 3.8 nos informa de la composición de la muestra en cuanto al nivel de español. Vemos que la mayoría de ellos (182 estudiantes) están en el nivel elemental A1 y A2, 110 estudiantes tienen un nivel intermedio B1 y B2, sólo 9 estudiantes tienen un alto nivel de español C1 y C2.

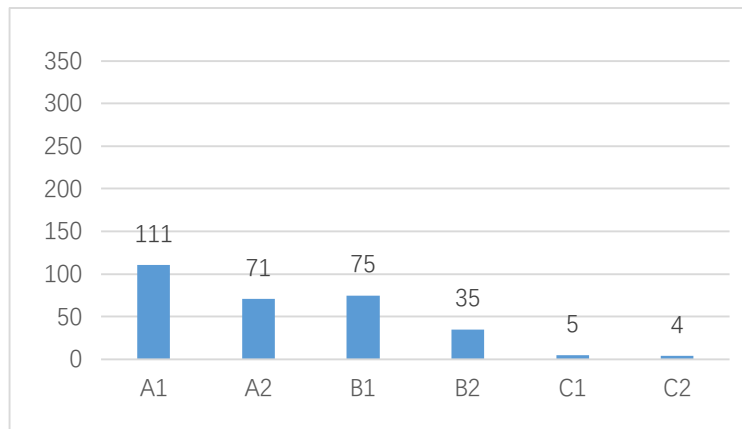


Gráfico 3. 8 Distribución por nivel de español  
Fuente: elaboración propia

El origen de los estudiantes es un factor sociocultural importante para medir la influencia en su motivación para aprender español. El gráfico 3.9, muestra que 207 estudiantes vienen de la zona urbana de China, solamente 94 de ellos viven en la zona rural.

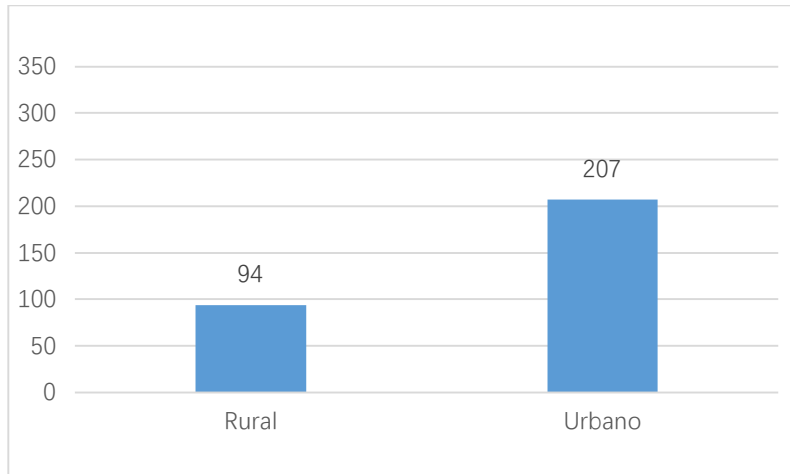


Gráfico 3. 9 Distribución por la zona de origen de la muestra  
Fuente: elaboración propia

### 3.3.4. Procedimiento

La recolección de datos se realiza vía online, por la página web <http://www.sojump.com/>. Se aplica el cuestionario adaptado en formato electrónico a los 301 participantes, y el grado de recuperación es el 100%.

### 3.3.5. Análisis de datos

Para dar respuesta a las diferentes hipótesis del estudio, se han utilizado distintas técnicas estadísticas como: análisis descriptivo, análisis factorial, análisis correlacional, ANOVA y MANOVA. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 22.0. Como resumen de las técnicas y su correspondencia con las preguntas e hipótesis, puede revisarse la tabla 3.4.

<b>Preguntas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Método estadístico</b>
Pregunta 1.1 ¿Cuáles son las motivaciones de los licenciados chinos para aprender español? ¿Cómo influyen los factores personales en diferentes motivaciones?	Identificar los tipos de motivación	Análisis factorial
	Analizar entre los factores personales y tipos de motivación	MANOVA
Pregunta 1.2 ¿Cuáles son los grupos de intensidad motivacional? ¿Cómo influyen los factores personales en diferentes grupos de intensidad motivacional?	Identificar diferentes grupos de intensidad de motivación	Análisis descriptivo
	Buscar influencias entre factores personales y diferentes intensidades de motivación	MANOVA
Pregunta 1.3 ¿Qué cambio de identidad existe después de aprender español de los licenciados chinos? ¿Cómo los factores personales influyen en ello?	Identificar y agrupar diferentes grupos de cambio de identidad	Análisis descriptivo
	Buscar influencia entre factores personales y los grupos de cambio de identidad	MANOVA
¿Existe una influencia entre tipos de motivación (dimensión 1) y la intensidad de motivación (dimensión 2) de los licenciados chinos en su aprendizaje de ELE?	Buscar la influencia entre dimensión 1 y 2	ANOVA
¿Existe influencia entre la intensidad de motivación y el cambio de identidad (dimensión 3)?	Buscar la influencia entre dimensión 2 y 3	ANOVA
¿Qué relación existe entre los tipos de motivación y el cambio de identidad?	Identificar la relación entre dimensión 1 y 3	Análisis Correlacional

Tabla 3. 4 Tareas y sus pasos para la investigación  
Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4: Resultados

Antes de comenzar con los análisis, hubo que hacer una limpieza de la base para conseguir datos válidos. En la etapa de diseño de ítems, se propusieron 6 ítems (tres grupos) del polígrafo con el objetivo de filtrar los sujetos no-válidos y garantizar la validez y fidelidad del resultado. Los ítems objeto de revisión se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 4.1):

Categoría	Ítems
Ítems de polígrafo	<p><b>Ítem 33:</b> <i>En las clases de español, no trabajo mucho.</i></p> <p><b>Ítem 41:</b> <i>En general, ofrezco mucho para aprender español.</i></p> <p><b>Ítem 44:</b> <i>Cuando mi nivel de español se eleva, me noto que el nivel de mi chino es peor que antes.</i></p> <p><b>Ítem 45:</b> <i>Cuando mi nivel de español se eleva, me noto que el nivel de mi chino se mejora también.</i></p>
Ítems inversos	<p><b>Ítem 51:</b> <i>No encuentro ningún cambio después de aprender español.</i></p> <p><b>Ítem 52:</b> <i>Después de aprender español, me doy en cuenta de que mis comportamientos son más occidentales.</i></p> <p><b>Ítem 32:</b> <i>Apenas busco oportunidades para hablar español.</i></p> <p><b>Ítem 33:</b> <i>En las clases de español, no trabajo mucho.</i></p> <p><b>Ítem 37:</b> <i>Veo los programas de la televisión española pocas ocasiones.</i></p> <p><b>Ítem 38:</b> <i>sobre las preguntas de español que no entiendo, le dedico poco tiempo a trabajar en ellas.</i></p> <p><b>Ítem 40:</b> <i>Apenas busco oportunidades a participar en las actividades fuera de la clase, por ejemplo: esquina de español, concurso de oratoria, concurso de ensayo</i></p>

Tabla 4. 1 Tabla de ítems para ordenar  
Fuente: elaboración propia

Además de los ítems de polígrafo, también en el cuestionario existen 5 ítems inversos: 32, 33, 37, 38, 40. Después del proceso de filtración y recodificación, obtenemos 262 sujetos válidos y 39 perdidos, por tanto, el ratio de validez es del 87%. A continuación se presentan los resultados secuenciados tal y como se avanzó en la tabla 3.4.

## 4.1. Tipos de motivación

### 4.1.1. Principales motivaciones

El análisis factorial se utiliza en esta investigación, como la herramienta para la identificación de los distintos tipos de motivación, mediante la contrastación de la dimensionalidad del instrumento. Antes de empezar con el análisis, hay que averiguar si estas variables cumplen unos requisitos básicos. En concreto, hay que comprobar si las variables están altamente correlacionadas. En primer lugar, estudiamos la matriz de correlaciones para comprobar si sus características son adecuadas para someterla a un proceso de factorización. En segundo lugar, la prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. En la tabla 4.2 observamos que el valor de Chi Cuadrado es alto (1812.177), al que se le asocia una significación de 0.000. Por tanto, podemos comprobar que la matriz de correlaciones del estudio no es una matriz identidad, lo que indica que la matriz de datos es adecuada para proceder el análisis factorial.

Otro estadístico que nos indica si es correcto continuar con la interpretación es el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que nos permite comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación obtenidos, con las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial. Vemos que el valor de KMO (0.772), lo que es considerado como una medida aceptable (ver tabla 4.2).

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.772
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1812.177
	Gl	253
	Sig.	.000

Tabla 4. 2 Prueba de KMO y Esfericidad de Bartlett  
Fuente: elaboración propia

Utilizamos como método de factorización el análisis de componentes principales, con la idea de maximizar la varianza explicada. En la tabla 4.3, podemos ver que aparecen los autovalores de cada variable, los cuales pueden interpretarse como un porcentaje de la varianza total explicada por el factor. Se obtienen 5 factores con autovalor por encima de uno (5.105, 2.531, 1.901, 1.300, 1.194), que explican el 52.314% de total de la varianza.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% de acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.105	22.197	22.197	5.105	22.197	22.197	3.376	14.680	14.680
2	2.531	11.006	33.203	2.531	11.006	33.203	2.753	11.969	26.649
3	1.901	8.266	41.468	1.901	8.266	41.468	2.303	10.013	36.662
4	1.300	5.653	47.121	1.300	5.653	47.121	2.062	8.964	45.626
<b>5</b>	1.194	5.193	<b>52.314</b>	1.194	5.193	<b>52.314</b>	1.538	6.688	<b>52.314</b>
6	1.101	4.787	57.102						
7	1.026	4.459	61.561						
8	1.011	4.395	65.955						
9	.882	3.834	69.789						
10	.836	3.636	73.426						
11	.764	3.323	76.749						
12	.727	3.160	79.908						
13	.646	2.808	82.716						
14	.560	2.436	85.152						
15	.541	2.351	87.503						
16	.452	1.967	89.470						
17	.448	1.949	91.419						
18	.413	1.796	93.214						
19	.397	1.727	94.941						
20	.364	1.580	96.521						
21	.307	1.336	97.858						
22	.289	1.254	99.112						
23	.204	.888	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 4. 3 Varianza total explicada de los componentes principales de los tipos de motivación  
Fuente: elaboración propia

Con la rotación de los componentes se intenta hacer más sencilla la interpretación de los mismos. En este caso, usamos el procedimiento Varimax para maximizar el número de variables que tienen pesos factoriales altos en un componente. En la tabla 4.4, podemos observar el resultado de este procedimiento. Dado que en esta matriz hemos obtenido 5 factores, para interpretarlos, examinamos las saturaciones que en cada uno de ellos muestran los ítems de la escala, filtramos las cargas menores de .30 para facilitar la interpretación. El factor 1 está construido por los ítem 27, 29, 30, 28, 16,18, 26 y 15. Todos estos ítems contienen un nexo común, el aprendizaje del español contribuye al desarrollo personal en la actualidad o servirá en el futuro. Por tanto, lo denominamos “**Desarrollo Personal**”.

El factor 2, está formado por el ítem 23, 21, 8, 20 y 22. Este grupo muestra una inclinación por el aprendizaje de ELE de los licenciados chinos, sobre su gusto personal por el español y su cultura. Entonces, lo denominamos “**Gusto Personal**”. Los ítems son “*Tengo interés especial por el aprendizaje de lenguas*”; “*Al empezar a aprender el español, me ha gustado mucho*”; “*aprendo español porque tengo interés por conocer a los hispanohablantes y su cultura*”; “*aprendo el español porque me interesan las películas y canciones en español*”.

El factor 3, está compuesto por los ítem 24, 19, 25 y 17. Los cuales representan la promoción de la imagen de China en el mundo, así como el mundo exterior a la población china, utilizando para ello el aprendizaje del español. Este grupo de ítems muestra un fuerte carácter social, lo denominamos “**Responsabilidad y Comunicación Social**”.

El factor 4 está formado por el ítem 10, 12, 11. En este factor, los ítems muestran que tanto los profesores, los compañeros, como los materiales académicos usados en las clases, tienen una influencia en su motivación por aprender español. Denominamos este factor como “**Entorno de Aprendizaje**”.

Factor 5 está compuesto por los ítems: 9, 13 y 14. Los cuales conllevan el objetivo de sacar buen expediente o certificado de idioma en los exámenes, que les servirán en el futuro para las entrevistas laborales, lo consideramos como factor “**Expedientes**”.

<i>Factor</i>	<i>ítems</i>	<i>Carga factorial</i>
<i>1. Desarrollo personal</i>	27	.761
	29	.699
	30	.676
	28	.659
	16	.563
	18	.546
	26	.534
	15	.445
<i>2. Gusto personal</i>	23	.807
	21	.785
	8	.523
	20	.503
	22	.500
<i>3. Responsabilidad y comunicación social</i>	24	.712
	19	.626
	25	.600
	17	.566
<i>4. Entorno de aprendizaje</i>	10	.796
	12	.773
	11	.757
<i>5. Expedientes</i>	9	.602
	13	.541
	14	.511

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

Tabla 4. 4 Matriz de componentes rotados en tipos de motivación

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis factorial, podemos llegar a la conclusión que para los licenciados/as chinos, la motivación para el aprendizaje de ELE se compone de 5 elementos o factores: *Desarrollo Personal, Gusto Personal, Responsabilidad y Comunicación Social, Entorno de Aprendizaje y Expedientes.*

#### **4.1.2. Factores personales y tipos de motivación**

Para comprobar la primera de las hipótesis “*Los factores personales influyen en los tipos de motivación del aprendizaje de ELE de los licenciados chinos*”, hacemos un análisis

MANOVA entre los dos grupos de variables (ver tabla 4.5). Debido al valor negativo producido en el proceso de la rotación de componentes les de cada sujeto, se van a utilizar las puntuaciones tipificadas con valores comprendidos entre el “-3 y 3” (e.g. gráfico 4.1). El resultado nos muestra que existen diferencias significativas entre las medias de los tipos de motivaciones en factor nivel de inglés (lambda de wilks,  $p=.000$ ) y tiempo aprendiendo español (lambda de wilks,  $p=.009$ ). Por tanto, concluimos que los factores personales influyen en los tipos de motivación hacia el aprendizaje de ELE en los licenciados/as chinos.

Efecto		valor	F	df	df	Sig.
Intercepto	Seguimiento de Pillai	.008	.425 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.831
	Wilks Lambda	.992	.425 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.831
	Seguimeinto de Hotelling	.008	.425 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.831
	La raíz más grande de Roy	.008	.425 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.831
Nivel de inglés	Seguimiento de Pillai	.144	8.534 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.000
	<b>Lambda de wilks</b>	.856	8.534 <sup>b</sup>	5.000	253.000	<b>.000</b>
	Seguimiento de Hotelling	.169	8.534 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.000
	La raíz más grande de Roy	.169	8.534 <sup>b</sup>	5.000	253.000	.000
Tiempo aprendiendo español	Seguimiento de Pillai	.115	2.037	15.000	765.000	.011
	<b>Lambda de willks</b>	.886	2.090	15.000	698.823	<b>.009</b>
	Seguimiento de Hotelling	.128	2.140	15.000	755.000	.007
	La raíz más grande de Roy	.117	5.958 <sup>c</sup>	5.000	255.000	.000

a. Diseño: intercepto + nivel de inglés+ tiempo llevado para aprender español

b. Estadístico exacto.

c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

Tabla 4. 5 Prueba Multivariable entre factores personales y tipos de motivación  
Fuente: elaboración propia

Nos conviene establecer entre qué medias se produce esas diferencias significativas, continuamos con la prueba del efecto inter-sujetos (ver tabla 4.6), donde el resultado nos muestra que las diferencias son significativas entre las medias de la motivación de aprendizaje de ELE gusto personal ( $p=.000$ ) y expediente ( $p=.027$ ) en nivel de inglés.

Origen	Variables dependientes	III suma de df	Media Cuadrática	F	Sig.	
Modelo corregido	Desarrollo personal	1.511 <sup>a</sup>	4	.378	.374	.827
	Gusto Personal	28.357 <sup>b</sup>	4	7.089	7.831	.000
	Respons. y Com. social	3.722 <sup>c</sup>	4	.931	.930	.447
	Entorno de aprendizaje	7.479 <sup>d</sup>	4	1.870	1.895	.112
	Expedientes	9.698 <sup>e</sup>	4	2.425	2.480	.044
Intercepto.	Desarrollo personal	.093	1	.093	.092	.761
	Gusto Personal	.055	1	.055	.060	.806
	Respons. y Com. social	.157	1	.157	.157	.693
	Entorno de aprendizaje	.079	1	.079	.080	.778
	Expedientes	1.662	1	1.662	1.700	.193
Nivel de inglés	Desarrollo personal	.082	1	.082	.081	.776
	<b>Gusto Personal</b>	26.746	1	26.746	29.546	<b>.000</b>
	Respons. y Com. social	3.293	1	3.293	3.289	.071
	Entorno de aprendizaje	2.510	1	2.510	2.544	.112
	<b>Expedientes</b>	4.864	1	4.864	4.975	<b>.027</b>
Tiempo aprendiendo español	Desarrollo personal	.717	3	.239	.237	.871
	<b>Gusto Personal</b>	14.313	3	4.771	5.270	<b>.002</b>
	Respons. y Com. social	2.599	3	.866	.865	.460
	Entorno de aprendizaje	1.987	3	.662	.671	.570
	<b>Expedientes</b>	9.525	3	3.175	3.247	<b>.023</b>
Error	Desarrollo personal	259.489	257	1.010		
	Gusto Personal	232.643	257	.905		
	Respons. y Com. social	257.278	257	1.001		
	Entorno de aprendizaje	253.521	257	.986		
	Expedientes	251.302	257	.978		
Total	Desarrollo personal	261.000	262			
	Gusto Personal	261.000	262			
	Respons. y Com. social	261.000	262			
	Entorno de aprendizaje	261.000	262			
	Expedientes	261.000	262			
total corregido	Desarrollo personal	261.000	261			
	Gusto Personal	261.000	261			
	Respons. y Com. social	261.000	261			
	Entorno de aprendizaje	261.000	261			
	Expedientes	261.000	261			

a. R cuadrada = .006(R cuadrado corregida = -.0); b. R cuadrada = .109(R cuadrado corregida = .095); c. R cuadrada = .014(R cuadrado corregida = -.001); d. R cuadrada = .029(R cuadrado corregida = .014); e. R cuadrada = .037(R cuadrado corregida = .022)

Tabla 4. 6 Prueba del efecto inter-sujetos de factores personales en tipos de motivación  
Fuente: elaboración propia

Para representar las diferencias encontradas (ver gráfico 4.1), podemos comprobar que los estudiantes con un nivel de inglés más alto (*College english test level 6*) tienen como

motivación principal para el aprendizaje ELE, el gusto personal; los estudiantes de nivel de inglés bajo tienen más motivación de la responsabilidad y comunicación social que nivel de inglés alto; todos los estudiantes tienen alta motivación para sacar buenas notas en exámenes.

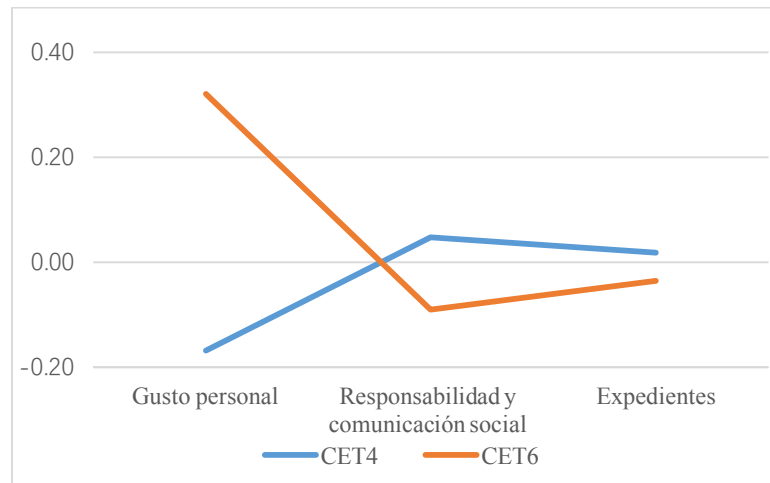


Gráfico 4. 1 Diferencia de medias en tipos de motivación según nivel de inglés  
Fuente: elaboración propia

También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias del tipo de motivación gusto personal ( $p=.002$ ) y expedientes ( $p=.023$ ), en tiempo aprendiendo español.

Según el gráfico 4.2, comprobamos que los estudiantes que llevan menos de un año y entre 2-3 años estudiando español tienen más gusto personal como su motivación para aprender español y conocer su cultura, que los que llevan 1-2 años y 3-4 años. En cuanto al grupo de motivación “expedientes”, vemos que todos los estudiantes tienen una fuerte motivación por sacar buenas notas o certificados, entre los más motivados, los que llevan 3-4 años aprendiendo español.

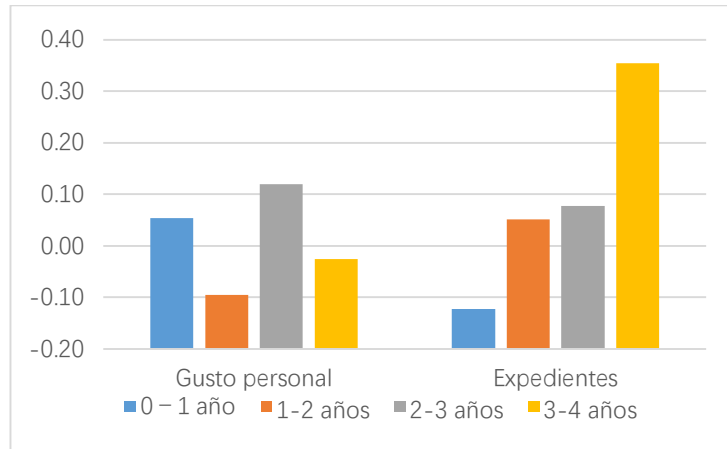


Gráfico 4. 2 Diferencia de medias en tipos de motivación según tiempo aprendiendo español  
Fuente: elaboración propia

## 4.2. La intensidad de motivación

### 4.2.1. Grupos de intensidad

Esta dimensión está compuesta por 11 ítems. En primer lugar, recodificamos los ítems inversos (tabla 4.7). Después, sumamos todas las puntuaciones en cada ítem para cada sujeto. Al final, realizamos un análisis descriptivo para agrupar la intensidad en tres grupos en función de la media. En la tabla 4.8 se muestra el resultado del análisis descriptivo donde podemos observar que existen tres grupos en intensidad de motivación: baja, media y alta. La mayoría (67.2%) de los estudiantes están en el rango de intensidad media, seguidos del grupo con intensidad alta (17.6%) y en menor medida, los de intensidad baja (15.3%) (ver tabla 4.9).

Ítem	Contenido
32	<i>Apenas busco oportunidades para hablar español.</i>
37	<i>Veo los programas de la televisión española en pocas ocasiones.</i>
38	<i>Sobre las preguntas de español que no entiendo, dedico poco tiempo a trabajar en ellas</i>
40	<i>Apenas busco oportunidades a participar en las actividades fuera de la clase, por ejemplo: esquina de español, concurso de oratoria, concurso de ensayo.</i>

Tabla 4. 7 Ítems recodificados inverso en intensidad de motivación  
Fuente: elaboración propia

	N	Media	Desviación estándar
N válido (por lista)	262	36.6527	6.43071

Tabla 4. 8 Estadísticos descriptivos de la Intensidad de motivación  
Fuente: elaboración propia

	Frecuencia	% Válido	% Acumulado
Intensidad Baja	40	15.3	15.3
Intensidad Media	176	67.2	82.4
Intensidad Alta	46	17.6	100.0
Total	262	100.0	

Tabla 4. 9 Grupos de Intensidad  
Fuente: elaboración propia

#### 4.2.2. Factores personales e intensidad de motivación

Para comprobar la hipótesis 2 “*los factores personales influyen en diferentes intensidades de motivaciones durante su aprendizaje de ELE de los licenciados chinos*”, realizamos un análisis MANOVA entre los dos grupos de variables (tabla 4.10). El resultado nos muestra que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos de intensidad de motivación en nivel de español ( $p=.066$ ) y origen de los estudiantes ( $p=.061$ ). Por lo tanto, estimamos que los factores personales no influyen en la intensidad de motivación durante el aprendizaje de ELE de los licenciados chinos.

Origen	Variables	III suma de cuadrados	df	Medias Cuadráticas	F	Sig.
	Modelo corregido	4.457 <sup>a</sup>	6	.743	2.327	.033
	Intersección	281.614	1	281.614	882.148	.000
	Nivel De Español	3.355	5	.671	2.102	<b>.066</b>
	Origen de los estudiantes	1.131	1	1.131	3.542	<b>.061</b>
	Error	81.405	255	.319		
	Total	1158.000	262			
	Total corregido	85.863	261			

a. R cuadrada = .052 (R cuadrado corregida = .030)

Tabla 4. 10 Prueba de los efecto inter-sujetos entre factores personales e intensidad de motivación  
Fuente: elaboración propia

### 4.3. Cambio de identidad

#### 4.3.1. Grupos de cambios de identidad

En esta dimensión del *Cambio de Identidad de los licenciados chinos después del aprendizaje de ELE*, aparecen 24 ítems. Según la teoría del resultado de ALE/2, existen 4 tipos del cambio de identidad: el cambio sustractivo, el cambio aditivo, el cambio productivo y la identidad dividida. En esta investigación se incluyen también el cambio de confianza propia y sin cambio. En total son 6 grupos, cada grupo contiene 4 ítems. En la tabla 4.11, podemos ver en detalle los diferentes grupos.

<b>Grupo de cambios</b>	<b>Ítem</b>
<i>Confianza propia</i>	42,43,49,50
<i>Cambio Sustractivo</i>	59,53,44,52
<i>Cambio Adictivo</i>	62,57,48,54
<i>Cambio Productivo</i>	45,64,61,60
<i>Sin cambio</i>	65,56,51,45
<i>Cambio de identidad dividida</i>	63,58,55,47

Tabla 4. 11 Agrupación de ítems de cambios de Identidad  
Fuente: elaboración propia

Para comprobar la hipótesis 3 “*los factores personales influyen en diferentes cambios de Identidad durante su aprendizaje de ELE en los licenciados chinos*”, se realiza un análisis descriptivo (ver tabla 4.12). El valor total de cada grupo es la suma de la puntuación de los 4 ítems. Por tanto, la puntuación máxima es 20 y la mínima es 4. El análisis descriptivo de la tabla 4.12 muestra que el mayor cambio de identidad es experimentado por el grupo de confianza propia (15.5763), seguido por el grupo de productivo (13.9122), adictivo (13.8092), sin cambio (12.7443), identidad dividida (9.3550) y por último, el grupo de cambio sustractivo (8.4695).

	N	Media	Desviación Estándar
Confianza Propia	262	15.5763	2.61001
Cambio Sustractivo	262	8.4695	3.09446
Cambio Adictivo	262	13.8092	2.18007
Cambio Productivo	262	13.9122	2.86542
Cambio de Identidad dividida	262	9.3550	3.07878
Sin cambio	262	12.7443	2.57892
N válido (estado de la lista)	262		

Tabla 4. 12 Análisis Descriptivo sobre cambios de identidad  
Fuente: elaboración propia

### 4.3.2. Factores personales y cambio de identidad

Continuando con los resultados obtenidos para contratar la hipótesis 3, se realiza un análisis MANOVA entre los dos grupos de variables (tabla 4.13). El resultado nos muestra que existen diferencias significativas en cambio de identidad provocadas por género ( $p=.030$ ) y nivel de español ( $p=.009$ ).

Efecto		Valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.953	844.495 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.000
	Lambda de Wilks	.047	844.495 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.000
	Traza de Hotelling	20.349	844.495 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.000
	Raiz mayor de Roy	20.349	844.495 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.000
Género	Traza de Pillai	.054	2.381 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.030
	<b>Lambda de Wilks</b>	.946	2.381 <sup>b</sup>	6.000	249.000	<b>.030</b>
	Traza de Hotelling	.057	2.381 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.030
	Raiz mayor de Roy	.057	2.381 <sup>b</sup>	6.000	249.000	.030
Nivel de español	Traza de Pillai	.196	1.720	30.000	1265.000	.009
	<b>Lambda de wilks</b>	.816	1.737	30.000	998.000	<b>.009</b>
	Traza de Hotelling	.212	1.746	30.000	1237.000	.008
	Raiz mayor de Roy	.116	4.884 <sup>c</sup>	6.000	253.000	.000

a. Diseño: intercepto + género + nivel de español

b. Estadístico exacto

c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

Tabla 4. 13 Prueba MANOVA entre factores personales y cambios de identidad  
Fuente: elaboración propia

Resulta pertinente establecer entre qué medias se producen esas diferencias significativas, continuamos con la prueba del efecto inter-sujetos (tabla 4.14). Los resultados muestran que las diferencias significativas se producen entre confianza propia ( $p=.016$ ) y cambio

sustractivo (p=.017) en género; cambio sustractivo (p=.009), cambio aditivo (p=.010) e identidad dividida (p=.043) en el nivel de español.

Origen	Variables dependientes	Suma de cuadrados tipo III	df	Media cuadrática F		Sig.
Modelo corregido	Cambio Confianza	79.013 <sup>a</sup>	7	11.288	1.688	.112
	Cambio Sustractivo	194.528 <sup>b</sup>	7	27.790	3.063	.004
	Cambio Aditivo	74.124 <sup>c</sup>	7	10.589	2.306	.027
	Cambio productivo	74.685 <sup>d</sup>	7	10.669	1.310	.246
	Identidad dividida	163.902 <sup>e</sup>	7	23.415	2.574	.014
	Sin cambio	72.358 <sup>f</sup>	7	10.337	1.578	.142
Intersección	Cambio Confianza	12413.462	1	12413.462	1855.853	.000
	Cambio Sustractivo	4671.446	1	4671.446	514.832	.000
	Cambio Aditivo	10950.587	1	10950.587	2384.779	.000
	Cambio productivo	11076.871	1	11076.871	1360.311	.000
	Identidad dividida	6045.361	1	6045.361	664.703	.000
	Sin cambio	8026.142	1	8026.142	1225.506	.000
Género	<b>Cambio</b>	39.034	1	39.034	5.836	<b>.016</b>
	<b>Cambio</b>	52.092	1	52.092	5.741	<b>.017</b>
	Cambio Aditivo	1.900	1	1.900	.414	.521
	Cambio productivo	5.668	1	5.668	.696	.405
	Identidad dividida	14.921	1	14.921	1.641	.201
	Sin cambio	17.533	1	17.533	2.677	.103
Nivel de español	Cambio Confianza	35.585	5	7.117	1.064	.381
	<b>Cambio</b>	141.749	5	28.350	3.124	<b>.009</b>
	<b>Cambio Aditivo</b>	71.372	5	14.274	3.109	<b>.010</b>
	Cambio productivo	70.107	5	14.021	1.722	.130
	<b>Identidad dividida</b>	106.046	5	21.209	2.332	<b>.043</b>
	Sin cambio	41.061	5	8.212	1.254	.284
ERROR	Confianza propia	1698.960	254	6.689		
	Sustractivo	2304.727	254	9.074		
	Aditivo	1166.334	254	4.592		
	productivo	2068.295	254	8.143		
	Identidad dividida	2310.087	254	9.095		
	Sin cambio	1663.509	254	6.549		
TOTAL	Cambio Confianza	65345.000	262			
	Cambio Sustractivo	21293.000	262			
	Cambio Aditivo	51202.000	262			
	Cambio productivo	52853.000	262			
	Identidad dividida	25403.000	262			
	sin cambio	44289.000	262			
TOTAL	Cambio Confianza	1777.973	261			
CORREGIDA	Cambio Sustractivo	2499.256	261			
	Cambio Aditivo	1240.458	261			
	Cambio productivo	2142.981	261			
	Identidad dividida	2473.989	261			
	sin cambio	1735.866	261			

a. R cuadrada= .044 (R cuadrado corregida = .018) b. R cuadrada = .078 (R cuadrado corregida = .052) ; c. R cuadrada = .060 (R cuadrado corregida = .034) ; d. R cuadrada = .035 (R cuadrado corregida = .008) ; e. R cuadrada = .066 (R cuadrado corregida = .041) ; f. R cuadrada = .042 (R cuadrado corregida = .015)

Tabla 4. 14 Prueba del efecto inter-sujetos entre factores personales y cambios de identidad  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.3, podemos comprobar que todos los estudiantes, tanto hombres como mujeres, experimentan un gran cambio en su Confianza Propia y en el Cambio Sustractivo después del aprendizaje.

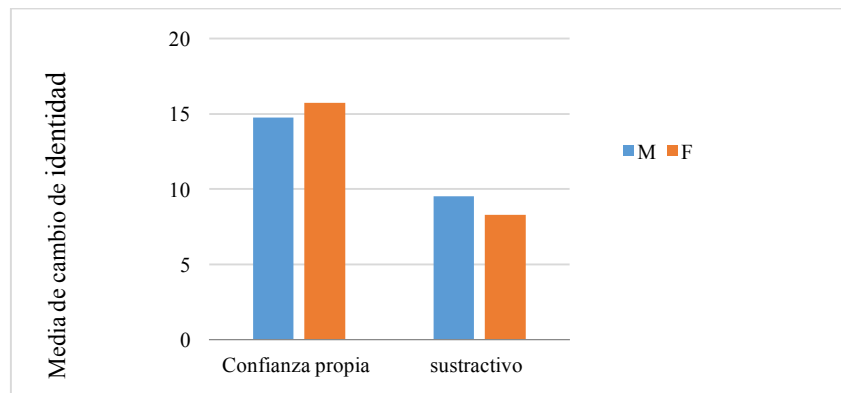


Gráfico 4. 3 Diferencia de medias en cambios de identidad según el género  
Fuente: elaboración propia

Observando el gráfico 4.4, comprobamos que después del aprendizaje de ELE, los estudiantes con diferentes niveles de español, experimentan cambio sustractivo, sobre todo, para los que poseen el nivel C1. Sin embargo, los estudiantes del nivel C2 experimentan menor cambio. Igualmente, los estudiantes de todos los niveles de español presentan cambio aditivo, además, lo mantienen en un nivel alto. Los estudiantes de todos los niveles de español experimentan identidad dividida, destacando los que poseen nivel C1 y C2.

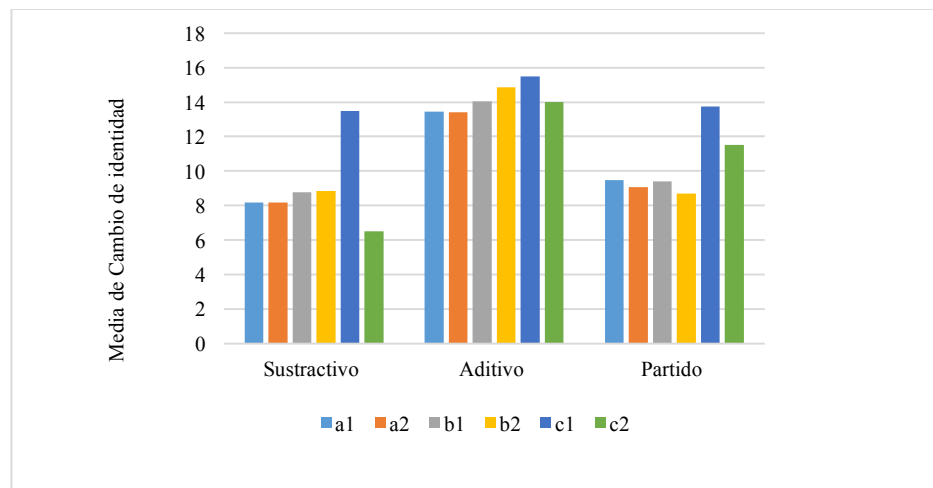


Gráfico 4. 4 Diferencia de medias en cambios de identidad según el nivel de español  
Fuente: elaboración propia

#### 4.4. Influencia de los tipos de motivación en la intensidad motivacional

Para comprobar la hipótesis 4 “*Existen diferencias provocadas por la intensidad motivacional de los licenciados chinos en los distintos tipos de motivación*”, procedemos a realizar un ANOVA (tabla 4.15). El resultado muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los tipos definidos como *gusto personal* ( $p=.000$ ) y *responsabilidad y comunicación social* ( $p=.017$ ). Por tanto, comprobamos la influencia de la intensidad de motivación de los licenciados chinos en su aprendizaje de ELE, en solo algunos de los tipos de motivación.

		Suma de cuadrados	Gl	Media		F	Sig.
				Cuadrática			
Desarrollo personal	Entre grupos	3.758	2	1.879	1.892	.153	
	Dentro del grupo	257.242	259	.993			
	Total	261.000	261				
Gusto personal	Entre grupos	25.865	2	12.933	14.245	<b>.000</b>	
	Dentro del grupo	235.135	259	.908			
	Total	261.000	261				
Responsabilidad y Comunicación social	Entre grupos	8.028	2	4.014	4.110	<b>.017</b>	
	Dentro del grupo	252.972	259	.977			
	Total	261.000	261				
Entorno de aprendizaje	Entre grupos	.236	2	.118	.117	.890	
	Dentro del grupo	260.764	259	1.007			
	Total	261.000	261				
Expedientes	Entre grupos	.411	2	.206	.204	.815	
	Dentro del grupo	260.589	259	1.006			
Total		261.000	261				

Tabla 4. 15 Prueba ANOVA: tipos de motivación en función de la intensidad motivacional

Fuente: elaboración propia

Conviene establecer entre qué medias se producen estas diferencias, continuamos con los contrastes posteriores al análisis de varianza (ver tabla 4.16), el resultado nos muestra lo siguiente.

Existen diferencias significativas en gusto personal entre intensidad baja-media ( $p=.007$ ), al igual que entre intensidad baja-alta ( $p=.000$ ); y entre media-alta ( $p=.001$ ); Por otra parte, existen diferencias significativas en las medias de responsabilidad y comunicación social entre el grupo de intensidad baja-media ( $p=.036$ ) y baja-alta ( $p=.023$ ).

Variables	(I) Grupos de (J) Grupos de		Diferencia de medias (I-J)	de Error típico	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Intensidad	Intensidad				Límite inferior	Límite superior
Gusto Personal	Baja	Media	-.51341102*	.16689726	<b>.007</b>	-.9155718	-.1112502
		Alta	-1.09323756*	.20599135	<b>.000</b>	-1.5896007	-.5968745
	Media	Baja	.51341102*	.16689726	<b>.007</b>	.1112502	.9155718
		Alta	-.57982653*	.15777926	<b>.001</b>	-.9600163	-.1996368
	Alta	Baja	1.09323756*	.20599135	<b>.000</b>	.5968745	1.5896007
		Media	.57982653*	.15777926	<b>.001</b>	.1996368	.9600163
Responsabilidad y Comunicación Social	Baja	Media	-.43846403*	.17311192	<b>.036</b>	-.8555998	-.0213282
		Alta	-.57281491*	.21366173	<b>.023</b>	-1.0876608	-.0579690
	Media	Baja	.43846403*	.17311192	<b>.036</b>	.0213282	.8555998
		Alta	-.13435088	.16365439	1.000	-.5286975	.2599958
	Alta	Baja	.57281491*	.21366173	<b>.023</b>	.0579690	1.0876608
		Media	.13435088	.16365439	1.000	-.2599958	.5286975

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Tabla 4. 16 Prueba del efecto inter-sujetos entre tipos de motivación y su intensidad  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.5, podemos comprobar que los estudiantes chinos que tienen más intensidad motivacional, presentan mayor gusto personal por el aprendizaje de español como lengua extranjera.

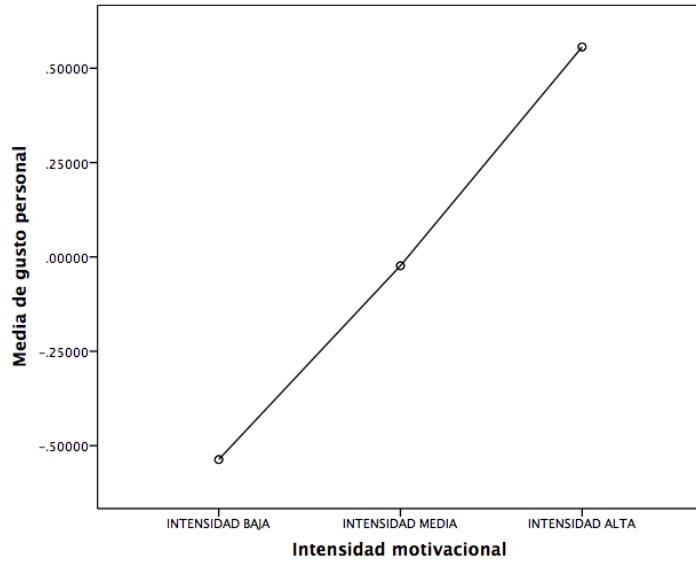


Gráfico 4. 5 Diferencia de medias en gusto personal según la intensidad motivacional

Fuente: elaboración propia

Observando el gráfico 4.6, podemos comprobar que los estudiantes con más intensidad motivacional tienen más motivación de responsabilidad y comunicación social para su aprendizaje de español. Sobre todo, entre los grupos de estudiantes con intensidad baja y media, donde la diferencia de medias es mayor. Sin embargo, entre el grupo de intensidad media y alta, la diferencia de medias es menos acusada.

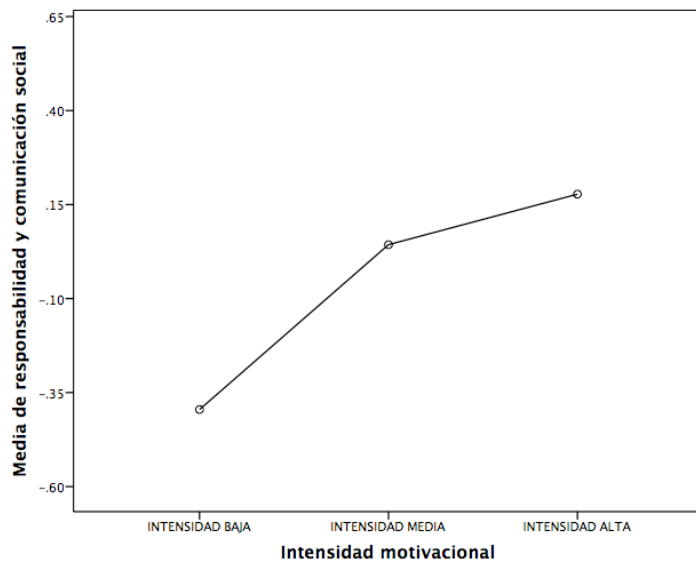


Gráfico 4. 6 Diferencia de medias en responsabilidad y comunicación social según la intensidad Motivacional. Fuente: elaboración propia

#### 4.5. Diferencias entre intensidad de motivación y cambio de identidad

Seguimos con la comprobación de la hipótesis “*existen diferencias en el cambio de identidad de los estudiantes chinos provocadas por la intensidad de motivación*”, y para ello se realiza un ANOVA con dichas variables (tabla 4.17). El resultado nos muestra que existen diferencias significativas en *confianza propia* ( $p=.039$ ), *cambio aditivo* ( $p=.000$ ) y *cambio productivo* ( $p=.000$ ) entre los diferentes grupos de intensidad

ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Confianza propia	inter-grupos	44.050	2	22.025	3.290	<b>.039</b>
	Intra-grupos	1733.923	259	6.695		
	total	1777.973	261			
sustractivo	inter-grupos	24.441	2	12.221	1.279	.280
	Intra-grupos	2474.814	259	9.555		
	total	2499.256	261			
Aditivo	inter-grupos	143.478	2	71.739	16.938	<b>.000</b>
	Intra-grupos	1096.980	259	4.235		
	total	1240.458	261			
productivo	inter-grupos	238.480	2	119.240	16.216	<b>.000</b>
	Intra-grupos	1904.501	259	7.353		
	total	2142.981	261			
Identidad dividida	inter-grupos	9.443	2	4.721	.496	.609
	Intra-grupos	2464.546	259	9.516		
	total	2473.989	261			
Sin cambio	inter-grupos	30.364	2	15.182	2.306	.102
	Intra-grupos	1705.503	259	6.585		
	total	1735.866	261			

Tabla 4. 17 Prueba de ANOVA entre Intensidad de motivación y Cambio de Identidad  
Fuente: elaboración propia

Nos conviene establecer entre qué medias se producen esas diferencias, continuamos con los contrastes posteriores al análisis de varianza (ver tabla 4.18).

Comprobamos la existencia de diferencias significativas en *cambio de confianza propia* entre el grupo de intensidad media y alta (.052); en cambio aditivo entre el grupo de intensidad baja y alta (.000) y entre los grupos media y alta (.000); por último, existen

diferencias significativas en cambio productivo entre los grupos de intensidad baja y alta (.000) y, media y alta (.000).

Variables	(I)	(J)	Diferencia de media (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Intensidad	Intensidad				Límite inferior	Límite superior
Cambio de Confianza Propia	Baja	Media	.624	.453	.510	-.47	1.72
		Alta	-.401	.559	1.000	-1.75	.95
	Media	Baja	-.624	.453	.510	-1.72	.47
		Alta	-1.025	.428	<b>.052</b>	-2.06	.01
	Alta	Baja	.401	.559	1.000	-.95	1.75
		Media	1.025	.428	<b>.052</b>	-.01	2.06
Cambio Aditivo	Baja	Media	-.591	.360	.307	-1.46	.28
		Alta	-2.348*	.445	<b>.000</b>	-3.42	-1.28
	Media	Baja	.591	.360	.307	-.28	1.46
		Alta	-1.757*	.341	<b>.000</b>	-2.58	-.94
	Alta	Baja	2.348*	.445	<b>.000</b>	1.28	3.42
		Media	1.757*	.341	<b>.000</b>	.94	2.58
Cambio Productivo	Baja	Media	-.560	.475	.718	-1.70	.58
		Alta	-2.910*	.586	<b>.000</b>	-4.32	-1.50
	Media	Baja	.560	.475	.718	-.58	1.70
		Alta	-2.350*	.449	<b>.000</b>	-3.43	-1.27
	Alta	Baja	2.910*	.586	<b>.000</b>	1.50	4.32
		Media	2.350*	.449	<b>.000</b>	1.27	3.43

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Tabla 4. 18 Prueba de inter-sujetos entre intensidad de motivación y cambios de identidad  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.7, podemos comprobar que los estudiantes que tienen intensidad media, obtienen el menor cambio en confianza propia; sin embargo, los estudiantes con intensidad baja y alta producen más cambio en confianza propia.

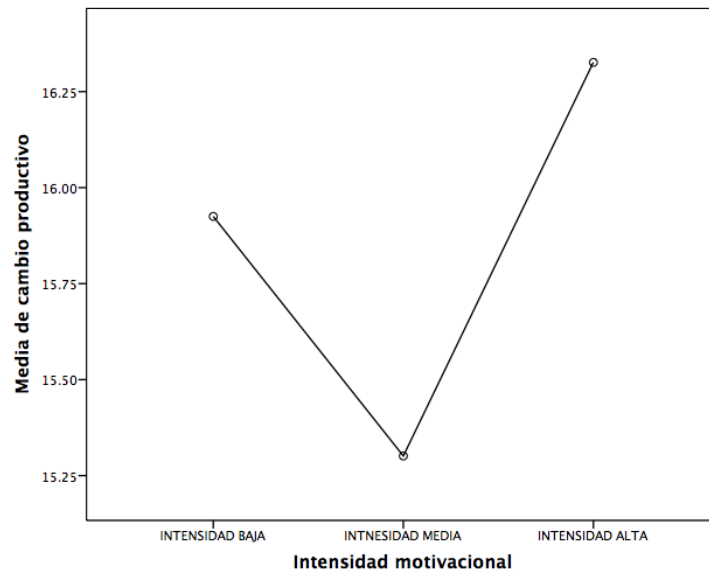


Gráfico 4. 7 Diferencia de medias en cambio de confianza propia según la intensidad motivacional  
Fuente: elaboración propia

Según el gráfico 4.8, observamos que los estudiantes cuanto más intensidad motivacional tienen en su aprendizaje de español, más cambio aditivo sienten, aprenden cosas nuevas de la lengua y cultura españolas, sin perjudicar su nivel de L1 (lengua materna).

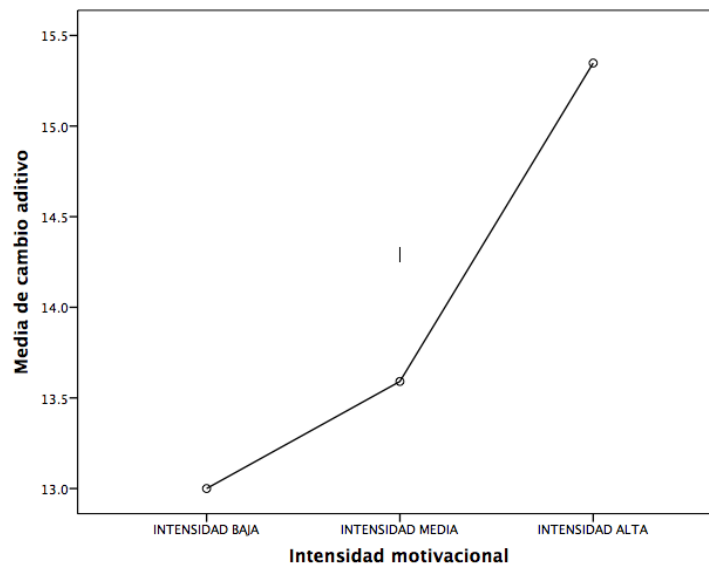


Gráfico 4. 8 Diferencia de medias en cambio aditivo según la intensidad motivacional  
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4.9, podemos observar que diferentes niveles de intensidad motivacional provocan una influencia positiva en el cambio productivo de identidad. La tendencia es similar a la del cambio aditivo, mostrando que los estudiantes que tienen mayor intensidad motivacional, tienen una media superior en cambio productivo.

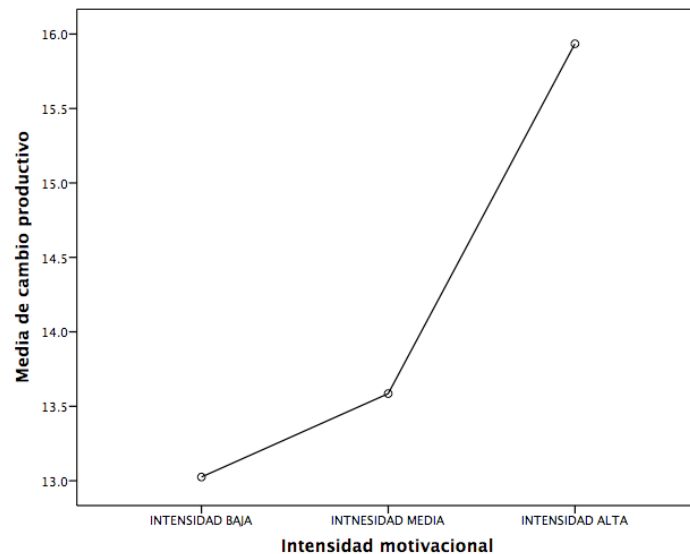


Gráfico 4.9 Diferencia de medias en cambio productivo según la intensidad motivacional  
Fuente: elaboración propia

#### 4.6. Relación entre tipos de motivación y cambios de identidad

Para comprobar la hipótesis “*existe relación entre tipos de motivación y cambios de identidad después del aprendizaje de ELE en los licenciados chinos*”, hacemos un análisis correlacional entre los dos grupos de variables (ver tabla 4.19). El resultado nos muestra que entre el tipo de motivación desarrollo personal y el cambio de identidad *de Confianza Personal* existe una relación moderada y significativa ( $r=0.353$ ;  $\text{sig}=0.000$ ); al igual que entre cambio aditivo ( $r=0.34$ ;  $\text{sig}=0.000$ ) y cambio productivo ( $r=0.328$ ;  $\text{sig}=0.000$ ). La intensidad de estas relaciones baja aún más cuando analizamos la correlación entre desarrollo personal y cambio sustractivo ( $r=0.143$ ;  $\text{sig}=0.021$ ) o identidad dividida ( $r=0.135$ ;  $\text{sig}=0.029$ ).

La tabla 4.19 nos muestra que el tipo de motivación gusto personal correlaciona de forma significativa y positiva con el *cambio de confianza personal* ( $r=0.145$ ;  $\text{sig}=0.019$ ), con *sin cambio* ( $r=0.135$ ;  $\text{sig}=0.029$ ), con *cambio aditivo* ( $r=0.211$ ;  $\text{sig}=0.001$ ) y con *cambio productivo* ( $r=0.248$ ;  $\text{sig}=0.00$ ). También, observamos que el tipo de motivación “responsabilidad y comunicación social” presenta una correlación positiva y significativa con el cambio aditivo ( $r=0.133$ ;  $\text{sig}=0.032$ ) y con el cambio productivo ( $r=0.337$ ;  $\text{sig}=0.000$ ). En esta misma tabla, encontramos que entre el tipo de motivación de expedientes y el cambio de confianza personal existe una relación proporcional baja ( $r=0.192$ ;  $\text{sig}=0.002$ ), al igual que con identidad dividida ( $r=0.130$ ;  $\text{sig}=0.036$ ), pero significativa en ambos casos.

Al mismo tiempo, en la tabla 4.19 descubrimos que entre algunas subdimensiones de *cambios de identidad*, existen significativas. En concreto, confianza personal correlaciona positiva y significativamente con el *cambio sustractivo* ( $r=0.257$ ;  $\text{sig}=0.000$ ), con el *cambio aditivo* ( $r=0.278$ ;  $\text{sig}=0.000$ ) y con *sin cambio* ( $r=0.130$ ;  $\text{sig}=0.035$ ). El cambio sustractivo presenta una correlación positiva y significativa con el cambio aditivo ( $r=0.172$ ;  $\text{sig}=0.005$ ) y con la identidad dividida ( $r=0.496$ ;  $\text{sig}=0.000$ ). Sin embargo con *sin cambio* ( $r=-0.128$ ;  $\text{sig}=0.038$ ) ; el cambio aditivo tiene una relación proporcional moderada y significativa ( $r=0.473$ ;  $\text{sig}=0.000$ ) con el cambio productivo.

		DesarrGusto ollo Pers.	Respon.Soc.	Entorno.Apren.	Expedientes	Confianza.Per.	Sustractivo	Aditivo	Productivo	Dividida	Sin Cambio
Desarrollo Pers.	Correlación de Pearson	1	.000	.000	.000	.353**	.143*	.341**	.328**	.135*	-.025
	Sig. (bilateral)	1.000	1.000	1.000	1.000	.000	.021	.000	.000	.029	.686
Gusto Pers.	Correlación de Pearson	1	.000	.000	.000	.145*	.017	.211**	.248**	-.018	-.135*
	Sig. (bilateral)		1.000	1.000	1.000	.019	.785	.001	.000	.773	.029
Respon.Soci.	Correlación de Pearson		1	.000	.000	-.047	.073	.133*	.337**	.107	-.006
	Sig. (bilateral)			1.000	1.000	.444	.239	.032	.000	.085	.920
Entorno.Apren.	Correlación de Pearson			1	.000	.059	.051	-.033	.026	.121	-.042
	Sig. (bilateral)				1.000	.341	.411	.594	.678	.051	.502
Expedientes	Correlación de Pearson				1	.192**	-.046	-.023	.069	.130*	.110
	Sig. (bilateral)					.002	.457	.706	.265	.036	.076
Confianza.Per.	Correlación de Pearson					*	1	-.038	.257**	.278**	.089
	Sig. (bilateral)							.541	.000	.000	.151
Sustractivo.	Correlación de Pearson							1	.172**	.002	.496**
	Sig. (bilateral)								.005	.979	.000
Aditivo	Correlación de Pearson								1	.473**	.077
	Sig. (bilateral)									.000	.211
Productivo	Correlación de Pearson									1	.026
	Sig. (bilateral)										.674
Identidad	Correlación de Pearson										1
Dividida	Correlación de Pearson										
	Sig. (bilateral)										
Sin Cambio	Correlación de Pearson										
	Sig.	.686	.029	.920	.502	.076	.035	.038	.540	.873	.212

\*\* . 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).

Tabla 4. 19 Matriz de correlaciones entre tipos de motivación y cambios de identidad  
Fuente: elaboración propia

## **Capítulo 5: Discusión de resultados**

### **5.1. Resumen de los principales resultados**

El resultado de los análisis estadísticos realizados, en base a los estudios del capítulo anterior, muestra que excepto la hipótesis 2 “los factores personales influyen en la intensidad de la motivación de los licenciados chinos”, el resto de las hipótesis planteadas en la investigación para revolver las dos preguntas clave en este estudio, son aceptables.

Una vez realizado el análisis factorial, se llega a la conclusión en la que los licenciados chinos de filología hispánica reflejan cinco motivaciones importantes en lo principal para el aprendizaje de ELE: desarrollo personal, gusto personal, responsabilidad y comunicación social, entorno de aprendizaje y expedientes.

El análisis descriptivo muestra que los licenciados chinos de la facultad de filología hispánica pertenecen a tres niveles de intensidad de motivación para su aprendizaje de ELE: baja, media o alta. El 15.3% tienen una baja motivación, la mayoría (67.2%) tienen una motivación media y el 17.6% tienen una motivación alta.

Por otro lado, los alumnos presentan seis tipos de cambio de identidad, los cuales son: cambio de confianza personal, cambio sustractivo, cambio aditivo, cambio productivo, identidad dividida y sin cambios.

Los análisis realizados con MANOVA reflejan las influencias de los factores personales. Los estudiantes que tienen mayor nivel de inglés muestran más interés por el gusto personal hacia la comunidad, la lengua y la cultura española. Tienen más responsabilidad por gestionar y promocionar la comunicación internacional entre China y los países hispanohablantes. También tienen más interés por sacar buenas notas en los exámenes de español y certificados.

Al mismo tiempo, cuanto más tiempo llevan aprendiendo el español, suelen tener más gusto e interés personal por la lengua y la cultura. Mientras tanto, todos los estudiantes reconocen

que han aprendido nuevos conocimientos durante su aprendizaje del español. Los de C1, aparte de nutrirse de nuevos conceptos, también sufren un descenso de la lengua y cultura china, en ocasiones se sienten incómodos entre dos culturas distintas.

Durante el proceso de aprendizaje del español, en las chicas se observa una mayor confianza y seguridad en sí mismas. Los chicos son menos flexibles frente a la nueva lengua y cultura, tienen mayor descenso en la adaptación de la lengua y cultura materna que las chicas.

El análisis de ANOVA muestra que los estudiantes, que tienen más gusto personal, y más responsabilidad de hacer comunicación social entre dos pueblos, hacen mayor esfuerzo en su estudio y lo mantienen alto durante todo su aprendizaje.

Los estudiantes que presentan un rango de intensidad motivacional media y alta, presentan una mayor capacidad de confianza y seguridad en sí mismo en el aprendizaje de español. Cuanto más se esfuerzan los estudiantes, aprenden más y consiguen un resultado más productivo y óptimo por la combinación de las dos lenguas y culturas.

Por último, el análisis de la correlación, confirma que los estudiantes tienen como objetivo un mayor desarrollo personal que se manifiesta en el mercado laboral, en la capacidad para viajar y en el aprendizaje que refleja mayor confianza en uno mismo. Esta confianza y seguridad en uno mismo nos permite lograr nuevos conocimientos, que se enriquecen más en la integración de ambas culturas. Por supuesto, en otros casos, también se encuentran con conflictos entre dos sistemas lingüísticos y culturales.

Cuando estudian el español con más gusto personal, el estudio hace más efecto en su confianza propia, igualmente encuentran más cosas nuevas y un resultado productivo entre chino y español. También hay casos que no sienten ningún cambio.

Los que estudian español, sienten más la responsabilidad de promocionar la comunicación entre países y poblaciones, están más cómodos por encontrar nuevos conocimientos y un resultado productivo, tanto en su estudio como en su identidad propia.

Los estudiantes se motivan más por sacar buenas notas y obtener la certificación que le corresponde; sin embargo los resultados influyen de forma decisiva para que pueda influir más en su propia confianza. Muchas veces sufren conflictos culturales o psicológicos durante el estudio.

Por otro lado , se comprueba que entre los grupos de cambio de identidad, existen las siguientes correlaciones:

Cuando los estudiantes reciben más cambios de confianza, se nota que el nivel de español sube ligeramente y el de chino baja o se mantiene.

Los estudiantes que se sienten con un mayor nivel de español, bajan su nivel de la lengua en chino. Pueden notar que los conflictos entre ambas lenguas suben ligeramente .

Cuando los estudiantes encuentran que el nivel de español sube y el de chino se mantiene, es fácil llegar a un resultado productivo en su estudio.

### **5.1.1. Motivación variada y dinámica**

La motivación de aprender español de los licenciados chinos es variada y dinámica. Existen diferentes motivaciones al mismo tiempo, tanto instrumental como integral. Este resultado corresponde a lo que encontró Gao en sus investigaciones con los estudiantes chinos de inglés (Gao et al., 2005, 2003, 2004; Gao & Liu, 2009; Yihong et al., 2007); el estudio de Li (2017) sobre la motivación de los estudiantes chinos de ruso; el de (2017) con los estudiantes de japonés; el de Zhang (2015) con los aprendices chinos de francés; y el de Wang (2016) con los estudiantes chinos de alemán.

- **Motivación especial por certificados**

Los estudiantes chinos tienen una motivación especial y esta consiste en tener mucho interés para conseguir certificados de español. Revisando los estudios realizados en Asia, descubrimos que este fenómeno es muy común entre todos los estudiantes chinos de diferentes lenguas extranjeras tanto de inglés, francés, alemán como japonés. Como Hua (1998) y Shi (2000) han mostrado que la mayoría de los aprendices chinos de lenguas extranjeras tienen una relevante inclinación por conseguir certificados de su lengua meta.

Este fenómeno está influido por los sistemas de evaluación en China. En todas las instituciones educativas, desde el acceso a la escuela primaria hasta la universitaria y postgrado, la evaluación de lenguas extranjeras es parte muy importante y obligatoria del sistema. Bajo este requisito, existen muchos cursos de formación especialmente para ayudar a los aprendices a preparar los exámenes y conseguir un certificado de lenguas.

Esta tendencia social tiene sus ventajas y desventajas. Por un lado, gracias a esta implicación, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha conseguido muchos éxitos en poco tiempo en China. Por otro lado, un certificado sólo puede mostrar que el aprendiz tiene unas habilidades de esta lengua, las que están dentro del examen. Sin embargo, no puede hacer una evaluación completa de todas las competencias comunicativas de un buen aprendiz de lengua extranjera.

Mientras tanto, la inclinación por los certificados también recibe la influencia del uso de la didáctica de enseñanza de ELE. La mayoría de los aulas de ELE están usando el enfoque *gramática-traducción*, les falta la integración del enfoque comunicativo (Lu, 2012). Dentro del enfoque tradicional gramática-traducción, el único foco consiste en memorizar las reglas, vocabulario y hacer ejercicios. Como no se centran en los factores socio-culturales y las estrategias de comunicación, es difícil despertar el interés más allá de sacar buenas notas y certificados. La forma para mostrar la habilidad en una lengua extranjera en concreto está en la realización de exámenes estatales e internacionales, ya que uno de los principales objetivos en la obtención de un certificado oficial de la lengua.

También podemos concluir que los estudiantes chinos son brillantes en la parte de lectura, comprensión y escritura de los exámenes. Sin embargo, en la parte oral y de audición son insuficientes, en comparación con los estudiantes de otros países. Podemos reflexionar acerca del enfoque gramática-traducción y cómo transitar hasta el enfoque comunicativo, integrando contenidos socio-culturales y socio-lingüísticos para generar más interés por el conocimiento completo de la lengua Española y su cultura.

### **5.1.2. Factores personales e influencias**

- **Nivel de inglés como factor de influencia**

Aparte, se descubre que los estudiantes chinos que tengan más nivel de inglés cuando aprenden español fijan más su gusto personal por la lengua y cultura españolas. Este punto no se encuentra en otros estudios similares hechos tanto en China como en otros países. Desde aquí se puede interpretar que la influencia de L2 (inglés) a L3 (español) de los estudiantes chinos es evidente. Como Angelis (2005) señala, la influencia interlingüística es un fenómeno muy importante en ALE, la L2 tiene mucha influencia en el aprendizaje de la lengua meta (L3), existe una transferencia y proximidad desde la L2 hacia la L3. Bardel and Falk (2007) y Sánchez (2011, 2015) también muestran que el aprendizaje de una lengua está influido por las lenguas previas. Es por ello que los estudiantes de la tercera lengua parecen que se encuentran más familiarizados con las estrategias de aprendizaje de las lenguas previas, tienen como mínimo dos sistemas lingüísticos que están conectados con el nuevo conocimiento (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001).

Como los aprendices chinos llevan al menos 8 años estudiando inglés, la enseñanza de inglés en China está mucho más avanzada que otras lenguas extranjeras. Aparte de la didáctica tradicional de gramática, vocabulario y ejercicios, tienen muchos más recursos para conocer la cultura, la sociedad y tener contactos directos con los nativos. Se puede confirmar que los estudiantes con más nivel de inglés, tienen una estructura de conocimiento que no es simplemente de gramática y/o vocabulario, sino otras partes adicionales, puesto que aspiran a un conocimiento más completo de L2. La misma

estructura y experiencia de aprender inglés (L2) puede influir o duplicar el aprendizaje de español (L3).

- **Tiempo aprendiendo español como factor de influencia**

Los estudiantes que llevan más tiempo aprendiendo español, tienen más gusto personal por su aprendizaje. Sobre todo, los del primer y tercer año. Los del segundo y cuarto año, por la influencia de los exámenes estatales de español (EEE 4 y EEE 8), tienen más interés por el expediente. Gao, Zhou y Zhang (2011) en su estudio sobre el cambio de motivación de los estudiantes chinos de inglés de cinco universidades, durante los 4 años de carrera, descubrieron que el gusto personal subía con el tiempo. De la misma forma, en los últimos años, el interés por el expediente también sube. En el caso del español, en el segundo y tercer año, se nota la subida del interés por expedientes, debido al sistema de evaluación estatal de español en China, el EEE 4 y EEE 8, ambos se celebran en el segundo y cuarto año respectivamente.

- **Origen de estudiantes como factor de influencia**

Los estudiantes que vienen de zonas urbanas hacen más esfuerzo que los procedentes del rural. Se sabe que los factores socioculturales influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El estatus socioeconómico de la familia y la comunidad donde viven los aprendices, son aspectos que juegan un papel importante para su motivación en el aprendizaje (Schunk et al., 2012). En nuestro caso, los estudiantes urbanos tienen más recursos educativos, económicos, académicos y comunicativos para usar y favorecer el aprendizaje del español. Por una parte, es más fácil conseguir un portátil, usar internet para hacer amigos entre hispanohablantes, acceder a los materiales virtuales online, captar más informaciones sobre la parte cultural de la lengua y de los países. Incluso, cada año, sólo los estudiantes que reúnen buenas condiciones económicas, pueden participar en los cursos internacionales, viajar por los países hispánicos, etc. Todas estas actividades son impulsos fundamentales que generan interés personal, la motivación resistente y profunda por su aprendizaje.

Por otra parte, el estatus social de las familias y la comunidad en la que viven también condicionan su motivación (Schunk et al., 2012). Generalmente en China, la gente que vive en zona rural es menos abierta, y con menos recursos que la gente de zonas urbanas. La mayoría de las familias rurales y la comunidad en donde se sitúan, desconocen la importancia del aprendizaje del español. Ambos tienen un conocimiento muy limitado del español y de su cultura. Al contrario, los que viven en ciudades, tanto padres como estudiantes, tienen más recursos en todos los sentidos. Viven en un ambiente más competitivo, conocen muy bien la importancia del español y en el futuro, pueden tener éxito con un buen nivel de español, todo eso implica un gran esfuerzo en el estudio.

Los estudiantes que vienen de la zona rural sufren más conflictos entre dos culturas que los de la zona urbana. Como no tienen un conocimiento completo sobre la importancia del español, ni los factores no-lingüísticos de la lengua, les resulta de menor interés y por tanto hacen menos esfuerzo. Cuando llegan nuevos conocimientos de español, les cuesta más compaginar el español con el chino (L1) y el inglés (L2) respecto de los estudiantes urbanos.

- **Género como factor de influencia**

El género tiene influencia en los 6 cambios de identidad en el estudio de Gao (Gao et al., 2005; Gao et al., 2003, 2004; GAO et al., 2011; Y. H. Gao, & Liu, L., 2009; Norton & Gao, 2008; Yihong et al., 2007). Sin embargo, en este estudio, sólo hemos encontrado diferencias por género, en el cambio de confianza propia y el cambio sustractivo. En ambos casos, las chicas reciben más cambios en la confianza propia, y menos cambios sustractivos en comparación con los chicos.

Durante el aprendizaje de lenguas extranjeras, las chicas son más sensibles que los chicos enfrentándose a los triunfos o fracasos (Dörnyei, 2014; Holmes & Meyerhoff, 2008). En nuestro caso, la confianza propia de los estudiantes chinos depende mucho de la influencia del triunfo o fracaso del aprendizaje del español.

Según Norton (2008), el límite de la identidad de las chicas es más abierto y flexible que los chicos. Cuando reciben nuevos conceptos de otras culturas, les resulta más fácil la colaboración de diferentes lenguas y culturas manteniendo una actitud positiva. Sin

embargo, el límite de la identidad de los chicos es menos flexible (Cross & Madson, 1997). Por una parte, protegen más su propia identidad y ante diferentes conceptos culturales y comportamientos, sienten más fácilmente los conflictos y amenazas en sí mismos. Generan menos cambios positivos que las chicas. Estas teorías pueden servir para explicar el motivo de la mayor flexibilidad de mujeres frente a hombres en lo referente a la identidad.

### **5.1.3. Correlación entre tipos de motivación e identidad**

- **La correlación positiva entre gusto personal, comunicación social y confianza propia, cambio aditivo y cambio productivo**

Los estudiantes que tienen más gusto personal, quieren impulsar el desarrollo de la comunicación entre países, ofrecen más esfuerzos con alta intensidad y persisten en su estudio de español. Como resultado, pueden tener más éxito tanto lingüístico como no-lingüístico. Con los éxitos obtenidos, se convierten en estudiantes con mayor confianza en sí mismos. Los nuevos conocimientos sobre el español y su cultura también se incorporan a su lengua materna L1 (chino) y L2 (inglés), eso puede suponer un valor adicional a su propio sistema lingüístico y el del conocimiento del mundo. Basados en este valor añadido, todos los cambios llegan a construir un resultado muy productivo para el aprendiz. Este es el modelo ideal para aprender una lengua extranjera, encontrado por Gao y sus colegas, con los estudiantes chinos de inglés (Gao et al., 2005; Y. Gao et al., 2003, 2004; GAO et al., 2011; Gao & Liu, L., 2009; Norton & Gao, 2008; Yihong et al., 2007).

Este punto también ha sido comprobado en el estudio socio-psicológico de Gardner (1985). El gusto personal se considera una motivación integral e intrínseca. Según Gardner y Lambert, la motivación integral es un elemento fundamental para apoyar y orientar el aprendizaje de lenguas, además puede gestionar un interés permanente y profundo (Dörnyei & Ushioda, 2013; Gardner & Lambert, 1972). Sin embargo, en otros casos, la motivación instrumental y externa resulta más importante, como lo que encuentra Clement (2001) con los estudiantes francófonos de la Universidad de Ottawa; Gardner (2007) con los estudiantes filipinos; Ellis (2009) y Smith Castro (2006) con los estudiantes de la

Universidad de Viena, etc. En el presente estudio, se descubre que la promoción de la comunicación social entre los países forma una parte importante para el aprendizaje de español. Como conclusión, tanto la motivación instrumental como la integral son importantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei & Ushioda, 2013; Gardner, 2007)

Durante el proceso, los aprendices motivados se esfuerzan mucho por recibir nuevos conocimientos, tanto lingüísticos como culturales, de español. Los elaboran con sus conocimientos previos y llegan a crear su propia experiencia, sistema y estrategia de aprendizaje. Los resultados positivos del aprendizaje fortalecen su interés personal, despiertan la inquietud de impulsar el desarrollo de la interacción entre países. Es un círculo muy positivo donde el L1, L2 y L3 trabajan al mismo tiempo, interaccionan mutuamente y el rendimiento del aprendizaje alcanza máximos.

- **La correlación positiva entre expediente y cambio de confianza propia**

Los estudiantes que desean obtener notas altas y certificados, consiguen alcanzar su objetivo y obtienen más confianza en sí mismos. Sin embargo, en el estudio de Gao (Yihong Gao et al., 2007) se descubre que los estudiantes de inglés con altas aspiraciones en cuanto a la calificación, sufren más cambio sustractivo.

Para los aprendices chinos de español, con un objetivo muy claro por alcanzar nota alta y certificados, esta meta de logro está establecida desde el principio y les orienta durante todo el proceso. Para establecerla, los estudiantes evalúan el valor de la meta y el nivel de la dificultad de los objetivos, observan las experiencias de otros compañeros y sus experiencias previas (Ames, 1992; Bandura, 2006; Schunk et al., 2012). Cuando consiguen las altas calificaciones, el resultado confirma que su valoración previa es correcta, refuerzan la capacidad de aprender y calcular el entorno y confían más en sí mismos (Bandura, 2001; Pintrich & Schunk, 2013).

- **La correlación positiva entre expediente e identidad dividida**

También se ha encontrado que los estudiantes que aspiran a un mejor expediente, sufren más de una identidad dividida. En general, la motivación por el expediente puede ser útil para el rendimiento de un aprendizaje a corto plazo, pero debido a la falta de resistencia, es perjudicial para una motivación permanente (Yihong Gao et al., 2004). Por eso, los estudiantes chinos de español, cuanto más tiempo llevan y cuando les falla el interés personal por aprender, no integran los elementos de la nueva cultura en su propio sistema. Al final, las dos culturas coexisten de forma independiente en el mismo aprendiz, esto causa conflictos en la conciencia propia causando “identidad dividida”.

#### **5.1.4. Correlación entre confianza propia y cambio sustractivo y cambio aditivo**

Los estudiantes chinos de español con más confianza en sí mismos, pueden obtener más cambio sustractivo y aditivo en su identidad. Cuando los estudiantes concentrados en la tarea, se sienten muy satisfechos, el rendimiento más alto y la actitud más positiva para recibir nuevos conocimientos que vienen de otra cultura (Bandura, 2006). Con la nueva incorporación, el chino (L1) puede enriquecerse al mismo tiempo y se puede ceder una parte, porque el aprendiz empieza a adaptarse al segundo idioma.

En el momento en que los aprendices chinos de español, mejoran el nivel de lengua y cultura española, se sienten más satisfechos con el español que con el chino. Este fenómeno causa una relevante división en la identidad. Es decir que el aprendiz se siente incómodo cuando se enfrenta a dos culturas diferentes. Por una parte, la cultura china es más firme, dentro de su identidad, domina sus comportamientos principales (Schumann, 1986). Sin embargo, cuando la cultura china empieza a bajar su influencia, porque el español intenta sustituirla, la conciencia del aprendiz no está equilibrada. Existen dos formas de reacción ante esta situación: ceder en la cultura china y aceptar la española; o mantener la china y rechazar la española. Hasta no llegar a encontrar un punto de equilibrio, la división de la identidad no va a desaparecer (Kelly, 1955; Maslow, 1954; Rogers, 1967).

## **5.2. Propuesta de mejora**

Después de estudiar las relaciones entre las tres dimensiones principales del estudio: tipo de motivación, intensidad e identidad de los alumnos chinos de español, y comprobar las influencias de los factores personales en cada una de ellas, se nos ofrece un panorama bastante claro sobre la enseñanza y el aprendizaje de español en China, y de sus características en los estudiantes chinos desde el punto de vista de la motivación. Uno de los objetivos generales de la presente investigación, consiste en proponer una propuesta didáctica que mejora la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China.

Para ello, se diseña un programa de formación a los profesores chinos de ELE desde la perspectiva de motivación. A continuación, se presenta los elementos de la propuesta de formación a los profesores chinos.

### **5.2.1. Fundamentos**

#### **5.2.1.1. Formación profesional**

La profesión docente es una actividad, en la que el docente o educador tiene como objetivo ofrecer y compartir sus conocimientos previos con los aprendices, a través de un sistema de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. La formación es el proceso y el efecto de formar (Tejada, 2009).

Por otro lado, en el ámbito de educación, la formación hace referencia al proceso educativo o de enseñanza-aprendizaje (Perrenoud, 2013). Según la función, existen diferentes tipos de formación: formación continua, formación cívica y ética, formación profesional y formación a distancia (Yu, 2018). La formación del docente universitario es una formación profesional, forma uno de los principales elementos del desarrollo profesional. El desarrollo profesional de los docentes universitarios está asociado con una serie de factores que pueden favorecer o dificultar el avance del profesorado en lo que respecta a su vida profesional. Así como, la legislación laboral (la ley Orgánica 8/2013, 2/2006, 4/2011 y 5/2002; la ley 2/2011 y 56/2003), la asignación laboral, los niveles de participación y toma de decisiones, entre otros (Muñoz, 2015). La formación docente es un conjunto de

mejoramiento constante, se enfoca en la capacidad del docente de obtener los conocimientos actualizados de su disciplina, la capacidad de gestionar problemas y adaptarse frente al cambio del entorno (y. Zhang & Ke, 2017).

La sociedad está evolucionando, los alumnos están cambiando, la forma de pensar y actuar, tanto de los alumnos, como de los docentes, se ha renovado. Las nuevas tecnologías avanzan cada día más (Tejada Fernández & Pozos Pérez, 2018). Para cumplir el papel del docente universitario en la nueva época, el docente aparte de ser el educador que pueda entender la necesidad y compartir conocimientos profesionales de la especialidad, con los estudiantes, ayudarles con su mejor desarrollo tanto profesional como personal. También deben tener alta capacidad en su habilidad didáctica (Feixas i Condom, Lagos, Fernández, & Sabaté, 2015) . Para cumplir este objetivo, la formación continúa a lo largo de la vida, se convierte en imprescindible para los docentes universitarios (Tejada & Bueno, 2015). La innovación pedagógica, informática, metodológica de investigación y forma de trabajar forman parte de la función docente para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y etapas educativas (Perrenoud, 2013).

Según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la formación permanente del profesorado es considerado un derecho y una obligación de todo el profesorado. La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de Unesco (2009) subraya la importancia de la formación a los docentes universitarios, indica que las universidades deben dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) también exige formación de docentes universitarios para conseguir una educación universitaria de calidad y excelencia.

El Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Medio y Largo Plazo de China (2010-2020) (Gao et al., 2015) subraya la necesidad e importancia de formar a los docentes universitarios. Según este plan, es muy importante formar un grupo de docentes universitarios altamente cualificados, reforzar su competencia didáctica y académica, y hacerles servir mejor a la sociedad. Con un nivel profesional alto, una capacidad de

creatividad alta, y unas competencias dinámicas, mientras tanto con características diferentes. Para desarrollar la capacidad individual de los docentes, la formación continuada a los docentes se considera eficaz y necesaria

Zabalza (2016) dice que generalmente la formación a los docentes universitarios, está compuesta por tres parte principales: técnico, emocional y ética. La parte técnica está asociada con la construcción de la identidad profesional. La emocional refiere a la disposición al cambio y mejora. Y la ética cuenta con la responsabilidad en la formación efectiva de los estudiantes.

Según los autores chinos (W. Ma, 2018; Yan & Wang, 2018), los cursos de formación y los programas de intercambios académicos nacionales e internacionales ofrecidos a los docentes, puedan ayudarles a renovar sus conceptos educativos, mejorar la composición de sus conocimientos, tanto nivel teórico como la capacidad de hacer investigaciones académicas. Mientras tanto, indican que los docentes universitarios tienen que establecer el concepto de desarrollo personal y permanente durante toda la vida y diseñar su propio plan individual depende de sus necesidades.

En China, está evolucionando una nueva corriente sobre el concepto de la formación a los profesores universitarios (G. Li, 2017; Luo & Hong, 2015; y. Zhang & Ke, 2017). Con el rápido desarrollo tecnológico y científico de la sociedad, muchos trabajos van desapareciéndose o son sustituidos por la inteligencia artificial. Para afrontar este cambio futuro, el modelo actual que se enfoca en formar a estudiantes para la era industrial, va a perder su función. Por tanto, un desarrollo continuo al docente universitario tiene que estar concentrado en el concepto de un “Desarrollo Completo”. Incluye estos tres aspectos: la base cultural, la capacidad de realizar el auto-desarrollo personal y la participación social. Eso relaciona con las tres dimensiones de los docentes: el conocimiento, la capacidad, la actitud y emoción (y. Zhang & Ke, 2017).

Yu (2018) consideran que la tarea principal de los centros educativos van a convertirse en trabajar con las competencias claves para proveer a los estudiantes la capacidad de

conseguir un desarrollo futuro más competitivo, en vez de transmitir simplemente los conocimientos como hacíamos durante décadas. El papel de los profesores van a cambiar desde “profesor de disciplina” hacia “profesor para educar”. A parte, subraya que el enfoque del modelo de formación a profesorado en China están cambiando desde el input de información hacia el output de valores, desde la teórica hacia la práctica, desde formador protagonista hacia los participantes, desde la formación del único sector hacia la coordinación de multi-sectores, el contenido desde sobre los asuntos administrativos hacia los conocimientos profesionales.

Como resumen, se considera que la formación de los profesores universitarios es un proceso continuo, sistemático y organizado, cuyo objetivo consiste en adquirir, estructurar y reestructurar los conocimientos, habilidades y valores. Por una lado, para aplicarlo en las prácticas docentes, deben ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias claves. Y a reorganizar los espacios y tiempos en la unidad encaminados a una enseñanza orientada a conseguir una excelencia y calidad a través de un modelo de las competencias graves, hacia un desarrollo completo, fijándose en el conocimiento, la capacidad, la actitud y emoción del individuo. Para que los estudiantes puedan ser beneficiados en su camino profesional y personal del futuro, adaptarse fácilmente en el mundo de cambio en cada momento, y garantizar la significancia de la educación superior que ofrecen, y su misión de preparar a los nuevos talentos que necesitan en la nueva época. Por otro lado, a través de la formación profesional, los docentes universitarios pueden conseguir un crecimiento personal y profesional. Van a ser más competitivos, creativos, colaborativo, flexibles frente al cambio del entorno social, y con alta capacidad de reflexionar y aprender a aprender, etc.

#### **5.2.1.2. Los modelos de formación del profesorado**

En cuanto al modelo de formación, generalmente existen tres estilos basados en las actividades formativas (Tejada & Bueno, 2015), entre ellos están:

- Formación centrada en el profesor
- Formación centrada en el alumno
- Formación centrada en la institución

El modelo centrado en el alumno tiene su origen a los finales del siglo pasado, está concentrado en el cambio desde “¿qué hace el profesor?” hacia “¿cómo aprenden los estudiantes?”, y analiza las relaciones e interacciones entre profesores y alumnos (Feixas, Lagos, Fernández, & Sabaté, 2015).

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) indica que para ofrecer a los alumnos un aprendizaje significativo, relevante y autónomo, desarrollar sus competencias genéricas y específicas, enseñarles a pensar y aprender. La educación superior debe cambiar su estructura, metodología y el paradigma desde el centrado en la enseñanza y el profesor hacia el modelo centrado en el aprendizaje y el alumno (UNESCO, 1998, p.14). Según la indicación de la declaración, los estudiantes tienen que ser los principales protagonistas dentro de la educación universitaria, un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior, y una enérgica política de formación del personal (UNESCO, 1998, p.15). El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) también menciona que una de las principales características del nuevo sistema de estudios, consiste en que convertir el papel de alumno en el protagonista.

Gutiérrez y sus colaboradores (2016) realizan un análisis comparativo sobre los diferentes modelos de estudios, enfocan en las comparaciones entre el modelo centrado en la enseñanza y en el aprendizaje. Cuenta que en el modelo centrado en la enseñanza, el profesor es el único protagonista de la clase. Su misión es transmitir conocimientos, enseñar los contenidos de los materiales y desarrollar los conocimientos específicos de su disciplina. El alumno es un espectador en la clase, muchas veces va a la clase para copiar apuntes, su esfuerzo dentro de la clase es individual. La clase magistral se usa como la única estrategia de enseñar, y el sistema de evaluación sumativa se implica para valorar el resultado de la adquisición de contenidos.

Sin embargo, en el modelo centrado en el aprendizaje o alumno, el profesor es el generador de aprendizajes, su principal función es enseñar al alumno a aprender, a desarrollar sus habilidades, capacidades y competencias. El profesor se convierte en un acompañamiento,

orientando y facilitando un aprendizaje significativo, transferible, perdurable y generalizable (Ruiz, 2015). Piensa en cómo aprenden los alumnos, innova continuamente su práctica docente a través de la investigación y de la reflexión, tiene conocimiento disciplinar y pedagógico, domina los contenidos del currículo y de las herramientas favorecedoras. El alumno aprende a través de hacer en vez de escuchar, va a la clase para participar en las tareas bien organizadas. Trabaja y estudia de manera guiada en equipo o por el modelo de auto-aprendizaje.

Desde la perspectiva de organización de las actividades formativas, Cáceres y sus colaboradores (Muñoz, 2015) enseñan los siguientes modelos:

- Formación orientada individualmente.
- Formación basada en el desarrollo y mejora de la enseñanza.
- Formación basada en la observación-evaluación.
- El modelo de entrenamiento.

Entre ellos, el modelo basado en el desarrollo y mejora de la enseñanza, indica que los profesores juegan el papel de protagonista para el diseño de la FPU (Formación a los Profesores Universitarios). Porque ellos son los que mejor conocen la situación real y los problemas existentes dentro de la enseñanza- aprendizaje, y conocen claramente sus necesidades al recibir una formación continua (Fabián, Martín-Sánchez, Moreno, & Cáceres-Muñoz, 2016).

Al mismo tiempo, González Sanmamed (2015) alude a los modelos formativos verticales y horizontales. La formación vertical se refiere a aquellas actividades organizadas por fuera; la formación horizontal se refiere a los intercambios de prácticas y reflexiones dentro del grupo de los propios docentes.

El Modelo “School-based Teacher Training” es el modelo principal que se usa en la formación docente en diferentes centros educativos en China, empieza a aparecer en el los años 90 del siglo pasado por la promoción del Ministerio de Educación de China, su origen viene de Estados Unidos (X. Zhang & Liu, 2018). Bajo este modelo, los formadores suelen

ser los profesores con abundantes experiencias en la disciplina y en didáctica, se encargan de formar a los profesores nuevos del mismo departamento. Los cursos se realizan en donde trabajan ellos, el objetivo consiste en mejorar el nivel profesional y didáctico de los profesores nuevos. Este modelo intenta desarrollar estas partes principales: la teoría educativa y didáctica moderna, las estrategias y competencias didácticas en la práctica de docencia, las tecnologías modernas usadas en la educación moderna, y las últimas teorías y corrientes dentro del sector. La forma de organizar de los cursos de formación hay las siguientes:

1. Maestro-discípulo
2. Pequeño curso de formación
3. Intercambio y observación entre diferentes centros educativos
4. Enseñanza reflexiva
5. Seminario sobre los materiales didácticos
6. Formación a distancia

### **5.2.1.3. El modelo de formación basado en competencias**

El modelo de formación basado en competencias, procedente del mundo empresarial y de la formación de los trabajadores, se ha desarrollado con fuerza en las últimas décadas y se ha asentado en las instituciones educativas y en sus modelos curriculares (Tuxworth, 2005). La base teórica de la formación por competencias consiste en el cognitivismo y el constructivismo.

Antes de describir el modelo formativo basado en competencias, se debe aclarar el concepto de competencias docentes. Según Perrenoud (2009, 2010, 2012, 2018), la competencia es la capacidad personal de descubrir, juntar y organizar los recursos en conocimientos, informaciones y capacidades, con el objetivo de reaccionar frente a un tipo de situación con una forma eficaz y científica. La competencia es la capacidad de hacer una cooperación efectiva dentro del equipo de trabajo (Perrenoud, 2013). La competencia docente se desarrolla hacia la mejora de sus prácticas, particularmente con los alumnos que no aprenden con facilidad y cuya familia no tiene los recursos para subsanar as deficiencias

de la escuela (Perrenoud, 2016); Cabero (Almenara & Castillo, 2015; Cabero Almenara & Marín Díaz, 2017) amplía la capacidad personal hacia la actitud personal ante cualquier situación en la competencia, y añade la importancia y necesidad de desarrollar nueva competencia del uso de TIC de los profesores en el entorno digital; Tejada (Tejada Fernández & Pozos Pérez, 2018; F. J. Tejada & Bueno, 2015) dice que las competencias son aspectos sistémicos, instrumentales e interpersonales. Posteriormente subraya la importancia de los nuevos escenarios propiciados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la competencia digital; la Comisión Europea para la formación y educación (2013) definió la competencia como una combinación compleja de conocimientos, capacidades, comprensiones, valores, actitudes y deseos, que conducían a una acción humana efectiva en un dominio específico del mundo. Zhang y Ke (2017) indican que la competencia para un docente universitario, consiste en la capacidad de realizar pensamiento crítico, dar soluciones creativas, hacer comunicaciones efectiva, y colaborar eficaz dentro del grupo, crear conceptos de cultura internacional, y tener una alta habilidad de captar las informaciones y la capacidad de liderazgo, bajo la orientación de la meta; Yan y Wang (2018) subrayan especialmente la importancia de la competencia de integrar las tecnologías nuevas para realizar el “e-learning”.

Diferentes autores indican diferentes competencias docentes, como Perrenoud (Perrenoud, 2013, 2018), quien señala las competencias de docentes de primaria y la ampliación de las competencias del docente universitario; Zabalza (2016) cuenta el perfil de un docente universitario desde una óptica funcional; Valcárcel (2016), presenta las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestros y las competencias; Tejada (F. Tejada, 2009; 2011) presenta una síntesis de competencia considerando la competencia didáctica y la competencia profesional básica; Pérez Lindo (Lindo, 2017; 2012) clasifica las competencias generales y específicas, incluyendo las competencias comunicacionales, organizativas, de liderazgo pedagógico, científicas, de evaluación y control, de la inteligencia colectiva en la universidad. Ayala (2008) en su modelo de competencias docentes subraya cinco aspectos, entre ellos están la función de ser diseñador de escenario, proceso y experiencia de un aprendizaje significativo; ser experto en su disciplina académica; facilitar el proceso de aprendizaje, centrado en el desarrollo integral del alumno;

evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, y mantener la consciencia sobre el cambio constante en educación y en el contexto intercultural.

Según Tejada, existen tres competencias principales. Las competencias teóricas o conceptuales, competencias psicopedagógicas y metodológicas y competencias sociales (Tejada & Bueno, 2015; Tejada, 2009). Las competencias teóricas o conceptuales se concretan en *el saber* y el *saber hacer*. Comprender los conocimientos relacionados con la profesión tanto sobre la disciplina como de contexto general (saber), para después aplicar los conocimientos en la docencia (saber hacer).

Según Perrenoud (2013, 2018), las competencias psicopedagógicas y metodológicas (competencia práctica) se refieren a que el docente tienen que saber aplicar en los conocimientos relacionados con la enseñanza y aprendizaje concretos, usando los métodos didácticos, estrategias de enseñanza, diferentes recursos y herramientas TIC, integrando con la tutoría, la orientación académica y profesional, para llegar a una enseñanza y aprendizaje significativos y un mejor desarrollo individual de los estudiantes.

Las competencias sociales se refieren a que el docente se relaciona y colabora con otras personas, de una forma comunicativa y constructiva, integrando los conceptos del *saber ser* y *saber estar* (F. J. Tejada & Bueno, 2015). Las competencias sociales incluyen las competencias organizativas, comunicativas y poder procesar las informaciones recibidas.

El Marco Común de Unión Europea de referencia para Lenguas extranjeras, subraya las competencias generales y comunicativas para los usuarios de lenguas extranjeras. Las competencias generales son los conocimientos que no están relacionados de una forma directa y exclusiva con la lengua y cultura, se derivan de la experiencia empírica y de un aprendizaje más formal. Consiste en el *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*. La competencia comunicativa se refiere al aspecto lingüístico, sociolingüístico y pragmático. La competencia lingüística incluye los conocimientos y destrezas en parte gramatical, léxica, fonológica, semántica, ortográfica. La competencia sociolingüística se refiere a las

condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las competencias pragmáticas están relacionadas con el uso funcional de los recursos lingüísticos.

#### **5.2.1.4. El modelo de evaluación**

UNESCO (2009) define la evaluación como el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.

La evaluación educativa como una actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo, tiene el objetivo de maximizar la información para mejorar este proceso, reajustando los objetivos, revisando críticamente planes, programas, métodos y recursos, facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (Poggi, 2016).

Diferentes perspectivas producen diferentes tipos de evaluación. Según su finalidad, existen los siguientes tipos de evaluación (Arredondo, Diago, & Cañizal, 2010):

- Evaluación formativa o continua
- Evaluación sumativa
- Evaluación diagnóstica

Según su momento de actuación, están:

- Evaluación inicial
- Evaluación procesual
- Evaluación final

También existen la evaluación normativa y criterial, la evaluación externa e interna, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Según López Pastor (2015), la evaluación del proceso formativo está introducido por Scriven en el año 1967. Consiste en que los profesores usan los procedimientos para adaptar su proceso didáctico, dependiendo de los progresos y necesidades del aprendizaje observado en sus alumnos. La evaluación formativa-procesual se realiza durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el principio hasta el final. Con el objetivo de

informarse claramente de los avances y problemas existentes de los aprendices en cada fase, y para modificar y mejorar el plan de formación de una forma continua. Es diferente que otros modelos de evaluación, el modelo de formativa-procesual no es para calificar al estudiante con notas o niveles, sino para ayudarles (al docente y estudiantes) a conocer el nivel de dominio de un aprendizaje.

Para implicar este modelo formativa-procesual, los instrumentos suelen ser la observación diaria en el aula del estudiante, las preguntas durante la realización de trabajo, el análisis de los trabajos de los estudiantes, las pruebas, discusiones o debates, las actividades co-evaluadoras y la autoevaluación (Giraldo & Hoyos, 2015).

En China, el modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) y el modelo de cuatro niveles de Kirkpatrick son los dos principales aplicados en cuanto a la evaluación a los cursos formativos (Mao & Lin, 2017). CIPP se enfoca en el proceso, coleccionar los datos de las reacciones de los participantes en cada etapa, sirve para ajustar el diseño posterior y mejorar la calidad. Sin embargo, las cuatros fases de evaluación no son suficientes para describir ni dar una evaluación completa a los proyectos a largo plazo.

El modelo de Kirkpatrick se realiza cuando termine todo el curso formativo, está enfocado en que si el resultado alcanza a los objetivos previstos del curso, casi no relaciona con el proceso formativo. Por tanto, el resultado de la evaluación servirá para las formaciones posteriores, hay poca contribución para el proyecto actual (Yin & Xu, 2018).

En el sector actual de la formación docente de China, existe un fenómeno común, consiste en que la cantidad de los cursos formativos lleva más importancia que la calidad, y el proceso de la formación ocupa más espacio que el resultado. Basando en esta realidad, y las ventajas y desventajas de los dos principales modelos de la evaluación formativa, se ve la urgencia de construir un nuevo modelo más dinámico y complejo que pueda cubrir todos los aspectos del proceso entero de la formación a docentes, y complementar el sistema de evaluación de China. Mao y Lin (2017) exploran un nuevo modelo de evaluación, mezclando los dos modelos mencionados. Subrayan la importancia de la combinación del

método cuantitativo y cualitativo, la hora de realizar una evaluación del resultado, el feedback del resultado de la evaluación y su aplicación (ver tabla 5.1).

Dimensión	Objetivo	Método	Contenido	Indicador
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluar el perfil del formador</li> <li>-Determinar las necesidades de los sujetos</li> <li>-Confirmar las posibilidades de cumplir las necesidades de los sujetos</li> <li>-Calcular la dificultad de la realización del proyecto</li> <li>-Evaluar si los objetivos pueden satisfacer a las necesidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recoger las descripciones y diagnósticos del resultado</li> <li>-Establecer relaciones con el objetivo, contexto, input y proceso</li> <li>-Explicar el significado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar el programa:</li> <li>-Conceptos sobre la formación docente</li> <li>-Objetivos de la formación docente</li> <li>-Currículo del programa de la formación docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enfoque o teoría que dirige la formación docente</li> <li>-Planteamiento y característica del centro educativo</li> <li>-Objetivos de la formación docente</li> <li>-Grado de conformidad entre el currículo de la formación docente y lo de la asignatura que llevan los docentes</li> </ul>
Input	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confirmar y evaluar:</li> <li>- La capacidad del sistema y las alternativas posibles</li> <li>- Diseño de las estrategias de la ejecución, el presupuesto y el procedimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hacer lista de los recursos disponibles (humano, económico, etc.)</li> <li>- Hacer análisis sobre los recursos para llegar a tener la eficacia posible</li> <li>-Revisar los documentos relacionados, contemplar los casos similares, escuchar las sugerencias de los expertos, o hacer un estudio piloto en el laboratorio, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Condiciones para realizar la formación docente (equipamiento, sitio, presupuesto disponible)</li> <li>-Equipo de formadores (expertos principales, el conocimiento profesional y didáctico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aula, biblioteca laboratorio, etc.</li> <li>-Materiales sobre la formación profesional de la biblioteca</li> <li>-Presupuesto asignado a cada docente y estudiante durante los últimos tres años</li> <li>-Composición del equipo de docentes (edad, título académico, etc.)</li> <li>-Número de los formadores asignados para la formación docente</li> <li>-Número de publicaciones de los docentes cada año</li> </ul>

Dimensión	Objetivos	Método	Contenido	Indicador
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar y predecir los defectos del diseño del programa y su ejecución</li> <li>- Grabar las actividades realizadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer seguimiento de los problemas durante el proceso</li> <li>- Describir el proceso real de la ejecución</li> <li>- Mantener una comunicación constante con todos los participantes del programa y observarlos</li> </ul>	La ejecución de la formación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia didáctica</li> <li>- Contenido del curso</li> <li>- Reforma del currículo educativo</li> <li>- Soporte al curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecución del curso de formación</li> <li>- Porcentaje de la prueba académica de los estudiantes</li> <li>- Construcción de un nuevo sistema de auto-evaluación</li> <li>- Uso de TIC</li> <li>- Satisfacción con el curso de formación tanto de profesores como de estudiantes</li> </ul>
Producto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recoger, describir y evaluar los resultados alcanzados</li> <li>- Establecer conexiones entre resultado y contexto, input y proceso para explicar su razonamiento y significado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medir los resultados</li> <li>- Recoger el feedback de todos los participantes del programa</li> <li>-Hacer análisis cuantitativo y cualitativo</li> </ul>	Resultado académico <ul style="list-style-type: none"> <li>-Porcentaje de aprueba</li> <li>-Evaluación de la atribución de la formación docente al desarrollo personal del estudiante</li> <li>-Feedback desde el mercado laboral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porcentaje de la terminación de la formación docente</li> <li>- Porcentaje de excelencia de los estudiantes de la asignatura principal</li> <li>- Conocimiento teórico necesario sobre la profesión y didáctica de los profesores</li> <li>-competencia didáctica necesaria</li> <li>- Conocimiento necesario de su disciplina</li> <li>- Cumplimiento de los criterios de los centros educativos que trabajan los docentes</li> </ul>

Tabla 5.1 El nuevo sistema evaluativo de la formación docente en China  
Fuente: Mao y Lin (2017)

Basados en las teorías revisadas, y los modelos formativos y evaluativos tanto aplicados en Europa como en China, se propone un curso de formación como propuesta didáctica de mejora para los profesores universitarios chinos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). En este diseño de curso, se toman en cuenta estos aspectos teóricos:

- Formación centrada en el “Desarrollo Completo”
- Formación centrada en el estudiante
- Formación centrada en el desarrollo y mejora de la enseñanza

- Formación eje vertical-horizontal
- Formación basado en competencias graves
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras
- Evaluación formativa-procesual
- Evaluación combinada de CIPP y Kirkpatrick (modelo chino)

## **5.2.2. Plan de formación de los profesorados chinos de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desde la perspectiva de motivación**

### **5.2.2.1. Introducción**

El Ministerio de Educación de China en la *Orientación Estatal a la Educación Universitaria de China (Education, 2017)* indica que En la nueva temporada, bajo la política estatal “Nueva Ruta de la seda”, China necesita un gran grupo de profesionales que tengan alta competencia comunicativa y lingüística de lenguas extranjeras. La enseñanza de lenguas extranjeras forma parte muy importante en la educación superior de China. Los estudiantes tienen que tener altos conocimientos tanto de la lengua extranjera como de su especialidad.

Los cursos de formación a los docentes tienen que enfocarse en las competencias, entre ellas están, la competencia comunicativa-lingüística, competencia intercultural, competencia de reflexionar y autoaprendizaje. Además, se deben implicar los métodos didácticos como la enseñanza heurística, enseñanza por discusión, enseñanza participativa dentro del aula y favorecer el desarrollo individual de los estudiantes considerando sus características. Por último, el uso de las TICs en la enseñanza, también se considera necesario, y los docentes tienen que centrarse en el resultado de la enseñanza.

El español ya es la segunda lengua extranjera en China después del inglés, cada día más gente empieza a aprender el español. A partir de enero del 2018, el español forma parte de la asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria, de la cual se permite examinar en la selectividad estatal.

Frente el rápido desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de español en China, el requisito del país sobre la enseñanza universitaria y la cualidad de los docentes universitarios, los problemas existentes en la actualidad, sobre todo, del profesorado, que hemos visto en la parte 2.2.2.3 (*La enseñanza del español en la universidad*), se presenta este plan de formación a los profesores chinos que se dedican a la enseñanza de ELE considerando los descubrimientos que hemos conseguido en el estudio previo sobre la motivación de aprender español de los aprendices chinos, con el objetivo de cumplir los requisitos del plan estatal de educación de China y fortalecer las competencias comunicativas, lingüísticas, interculturales, didácticas y el desarrollo profesional de éstos.

El plan de formación del profesorado está dirigido a todos los profesores universitarios chinos de español, tanto en universidades públicas como privadas, tanto en el caso del español, como especialidad o como formación complementaria, igual en todos los niveles: profesores iniciados, profesores para profundizar y profesores para liderar.

Este plan se desarrolla, en estas cuatro dimensiones de los profesores de ELE en China:

- Competencia lingüística
- Competencia comunicativa
- Competencia didáctica
- Desarrollo profesional

La propuesta del curso tiene en total 120 horas, se divide en dos modalidades, entre ellas, 70 horas online y 50 horas presenciales. Se celebra en agosto, como un curso de verano de *Southwest University of China*.

En primer lugar, se presenta la descripción general, su justificación, los destinatarios, más adelante se enseñan los objetivos, los contenidos que se incluyen en el curso de formación, las metodologías que se van a utilizar durante el curso, la forma de la organización del curso, las actividades formativas desarrolladas y la forma de evaluación.

El plan está formado por siete módulos, cada módulo tiene una serie de actividades tanto para mejorar las competencias generales como comunicativas de los profesores, las cuales pueden ser factores motivadores para los profesores y los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de español. Este plan se desarrolla desde estos aspectos: actualización del nivel lingüístico, sociolingüístico, sociocultural y pragmático; presentación de los nuevos enfoques metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras; presentación de las características de los estudiantes chinos que hemos encontrado en el estudio sobre la motivación; mencionar los proyectos internacionales relacionados con la formación del profesorado y estudiantes de ELE; hablar del uso de las TICs en al aula como un factor motivador y finalmente, diseñar el sistema de evaluación integral tanto para el profesorado como para los alumnos.

#### **5.2.2.2. Objetivos**

El plan de formación del profesorado chino de ELE se desarrolla teniendo en cuenta la importancia que desempeña la motivación en la adquisición de lenguas extranjeras de los estudiantes, incorporando los descubrimientos representativos del estudio cuantitativo del presente estudio. Mientras tanto, desde el punto de vista de la motivación, combina los nuevos enfoques didácticos y las nuevas técnicas didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, las que se practican en Europa. Sus objetivos son los siguientes:

1. Actualizar el nivel lingüístico de español del docente, para que sea un factor motivador para los estudiantes chinos.
2. Potenciar los aspectos socioculturales, sociolingüísticos y pragmáticos del docente, como otro elemento motivador para los estudiantes chinos.
3. Crear la necesidad de la motivación en los estudiantes chinos dentro del aula ELE.
4. Aplicar nuevos modelos de gestión de aula, que puedan estimular el aprendizaje significativo para los alumnos chinos.
5. Plantear nuevos enfoques de aprendizaje incluyendo las metodologías innovadoras, como ABP, EPG, etc. para motivar a los estudiantes chinos.
6. Conocer las posibilidades de recibir formación que plantean los proyectos europeos, como el *Erasmus plus*, los programas por el gobierno español y *China Scholarship*

*Council* tanto para el profesorado como para los estudiantes para motivar la enseñanza y aprendizaje de español en China.

7. Utilizar objetivos, descriptores, escalas de evaluación del Marco Común Europeo de referencias de lenguas y del portfolio Europeo de las Lenguas para motivar a los profesores y estudiantes.
8. Crear actitudes colaborativas a través de la enseñanza de un nuevo idioma.

### **5.2.2.3. Contenidos**

Para llegar a estos objetivos, se diseñan los siguientes 7 módulos siguientes:

- Módulo 1. La motivación de los licenciados chinos en el aprendizaje de ELE.
- Módulo 2. Profundizar en las competencias comunicativas, sociolingüísticas, socioculturales y pragmáticas de español y la cultura hispánica de los profesores, para motivar a los estudiantes en su aprendizaje de ELE.
- Módulo 3. Diseño de actividades lingüísticas con alta competencia en cuatro destrezas de español a los profesores para motivar a los estudiantes en su aprendizaje de ELE.
- Módulo 4. Nuevos enfoques y metodologías didácticas de la enseñanza de ELE utilizados en Europa para motivar a los estudiantes chinos en su aprendizaje de ELE.
- Módulo 5. El uso de las TIC (weibo, página web, wechat, plataformas de recursos 2.0) en la enseñanza de ELE para motivar a los estudiantes chinos en su aprendizaje de ELE.
- Módulo 6. Programas formativos nacionales e internacionales: Erasmus plus movilidad, programas del gobierno español y de *China Scholarship Council* para motivar la enseñanza y aprendizaje de ELE.
- Módulo 7. Diseñar el sistema de evaluación integral a los estudiantes y el de autoevaluación de los docentes, según la escala de evaluación del Marco Común Europeo de referencias de lenguas y del portfolio Europeo de las Lenguas, para motivar a los estudiantes y profesores chinos en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

#### **5.2.2.4. Metodología**

Durante el curso se usan las metodologías siguientes:

- Enfoque en estudiantes
- Enfoque por tareas
- Enfoque comunicativo
- Metodología participativa
- Metodología activa
- Trabajo en grupo

#### **5.2.2.5. Organización**

El curso está organizado por *Southwest University of China*, como parte del programa de su escuela de verano. En total son 120 horas, 70 horas online y 50 horas presenciales. Los participantes, tienen que cumplir como mínimo un 90% del tiempo total del curso y entregar los trabajos individuales y del grupo. Al cumplir todos los requisitos, cuando se termine el curso, cada participante recibe un certificado de asistencia.

#### **5.2.2.6. Actividades**

Las actividades se desarrollan para cumplir la función de cada módulo.

Módulo 1. La motivación de los estudiantes chinos en el aula de ELE
---

##### Objetivo:

- Conocer los conceptos de la motivación.
- Entender claro de las características de los estudiantes chinos de ELE.
- Subrayar la importancia de la motivación dentro del aula de ELE.

##### Actividades formativas:

- Clase magistral: discutir la importación de la motivación en el aprendizaje de lenguas

extranjeras.

- Seminario: revisar los estudios hechos sobre la motivación en ELE, compartir los descubrimientos del presente estudio.
- Clase magistral: buscar la importancia y la implicación de la motivación en la didáctica de ELE en China.
- Taller: Diseñar una clase basando en los factores motivadores, trabajo en grupo y presenta en el aula, o hacer grabaciones, las suben a la plataforma web 2.0.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: La formación está concebida en un enfoque participativo y activo, alternando conocimientos metodológicos y experimentación práctica.

Módulo 2. Profundizar en las competencias comunicativas, sociolingüísticas y socioculturales de español y la cultura hispánica con los profesores para motivar a los estudiantes en su aprendizaje de ELE

Objetivo:

- Fortalecer las estrategias comunicativas de los docentes.
- Profundizar los aspectos sociolingüísticos y socioculturales, tanto de la lengua española como de la cultura hispánica. Para que puedan ser factores motivadores para el aprendizaje de los estudiantes.

Actividades formativas:

- Seminario: conocer los aspectos socioculturales dentro de las obras literarias, y la posibilidad de añadirlos en los materiales didácticas que se usan en el aula de ELE.
- Trabajo en grupo: analizar textos en español desde el punto de vista de la competencia pragmática..
- Taller: hacer una comunicación intercultural entre español y chino en el aula de ELE.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: Este módulo se realiza con la clase magistral, el análisis de los casos, y la participación de los docentes.

Ejemplo: 100 refranes españoles

Ojos que no ven, corazón que no siente.	Cuando desconoces algo, no sufres por ello.
No es oro todo lo que brilla.	Las apariencias engañan.
	Es mejor prevenir un problema antes de que se produzca..
	Si alguien no quiere entender algo no lo hará, aunque se le explique.

Figura 5. 1 Refranes españoles  
Fuente: elaboración propia

Los refranes representan la acumulación plena de la cultura, la experiencia, la sabiduría y la expectativa de una población. Entonces, en el módulo dos, tomamos el uso de los refranes españoles más usados como ejemplo para desarrollar la competencia sociolingüística, sociocultural y pragmática de los profesores chinos de ELE. Los refranes están estrechamente relacionados con la cultura, costumbre social, la historia y la filosofía de una sociedad y una población. El conocimiento y uso de los refranes por los no hispanohablantes significan un gran acercamiento a la lengua y cultura.

Además, en muchos casos los refranes españoles como “*A quien madruga dios le ayuda; Dime con quién andas y te diré quien eres; Perro ladrador, poco mordedor; Más vale un pájaro en mano que ciento volando, etc.*” Se puede encontrar en los refranes chinos del mismo sentido. Eso también es muy útil para el entendimiento intercultural.

Módulo 3. Diseño de actividades lingüísticas con alta competencia en cuatro destrezas de español (leer, escuchar, hablar y escribir) destinadas a los profesores chinos para motivar a los estudiantes chinos en su aprendizaje de ELE

Objetivos: Actualizar las cuatro destrezas de español de los asistentes de niveles B2-C2, para que sean un factor motivacional para los estudiantes.

Actividades formativas:

- Clase magistral: las estrategias básicas para la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora.
- Seminario: Análisis lengua española desde punto de vista funcional y estructural.
- Taller: ¿Qué cosa enseñamos en las clases de ELE para interesar a los estudiantes chinos?

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: Estas actividades se realizan a través de la clase magistral, y analizar los casos prácticos, se usa la metodología participativa y activa de los docentes en trabajos en grupo.

Ejemplo:

The image shows a screenshot of a news article from the website 'EL PAÍS'. The article title is 'El tabaco roba más de un millón de años de vida a los españoles cada año'. The author is 'MANUEL ANSEDE' and the date is '28 JUL 2018 - 09:07 CEST'. The article features a photograph of a man smoking a cigarette. The text discusses a study on public health in Spain, stating that smoking is the leading risk factor, followed by alcohol and drugs. It mentions that smoking causes 10% of the disease burden in Spain. The article also includes a sidebar with 'NEWSLETTERS' and 'TE PUEDE INTERESAR' sections, and an 'ESPECIAL PUBLICIDAD' section at the bottom.

Figura 5. 2 Ejemplo de artículo  
Fuente: El país

Tomamos el artículo “*El tabaco roba más de un millón de años de vida a los españoles cada año*” que está publicado en el periódico *El País*. Este artículo tiene una dificultad media, con un tema familiar que facilita el entendimiento y la discusión posterior. Este módulo, se centra en cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y escrita, y los análisis de la gramáticas desde el punto de vista funcional y estructural.

En primer lugar se exige que los participantes lean todo el artículo y marcan los sitios de interés. Luego escuchan otro audio sobre el mismo tema del efecto causado por el consumo de tabaco en Dinamarca, que estará preparado previamente.

A continuación, se pide que se agrupen con sus compañeros en grupo de tres para preparar un trabajo en equipo, durante 15 minutos ellos tienen que dar una descripción sobre los aspectos comunes y diferentes entre los hechos en España y Dinamarca sobre el consumo de tabaco. Después de la exposición, cada participantes tiene que expresarse su propia

experiencia y opinión sobre el tema. Si en el caso de que otros profesores propongan un tema relacionado, que tenga mucho interés público, se les pediría añadir los documentos para que sus compañeros leyeran en el espacio personal de la plataforma, que se usaría durante el curso de formación.

El diseño de este módulo presta atenciones en las siguientes apartados:

- El nivel de dificultad del contexto es conveniente para los docentes chinos de español con un nivel B2-C2 de español.
- En todos los ejercicios, los participantes pueden aprender tanto de la gramática funcional como de la estructural de español, como: la fonética, la fonología, la ortología, la ortografía, la morfología, el sintaxis, la semántica, la lexicografía y la lexicología.
- El tema de la tarea es bastante social y familiar, es fácil despertar los intereses y realizar un desarrollo posterior.
- Tratan de dos documentos sobre el mismo tema, uno es lectura y otro es de audio. Con el objetivo de desarrollar la capacidad de la comprensión lectora y auditiva al mismo tiempo.
- Trabajar en grupo les permite desarrollar su competencia en el uso de estrategias comunicativas, la capacidad de negociación, de liderazgo, y de aprender desde otras personas.
- Su experiencia y opinión personal de la expresión oral es una parte caracterizada. Cada uno tiene que elaborar el contenido con su propia forma y lógica
- En caso de que hayan cuestiones, el presentador tiene que contestar o debatir con suficientes documentos.
- El trabajo individual tiene que estar escrito en el espacio personal de la plataforma informática. Exige que la búsqueda de un tema con interés público y los documentos relacionados para apoyarlo.

Módulo 4. Los nuevos enfoques y metodologías didácticas de la enseñanza de ELE utilizados en Europa para motivar a los estudiantes chinos en su aprendizaje de español

Objetivo:

- Presentar los nuevos enfoques sobre la enseñanza de lenguas extranjeras implicados en la actualidad, para renovar el concepto del mismo tema a los docentes chinos.
- Presentar las metodologías concretas implicadas en la enseñanza de ELE fuera de China, para aumentar la posibilidad de nuevas incorporaciones en su docencia.

Actividades formativas:

- Clase magistral: presentación de los nuevos enfoques de la enseñanza de ELE de Europa y el desempeño de motivación dentro de cada uno.
- Seminario: Aplicación de la motivación en la enseñanza por tareas como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en el trabajo cooperativo en grupo pequeño como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en la clase invertida como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en lección magistral como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en el aprendizaje basado en problemas como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en el aprendizaje de persona a persona como un método para la enseñanza de ELE.
- Seminario: Aplicación de la motivación en la tutoría como un método para la enseñanza de ELE.
- Taller 1: Elaborar materiales didácticos basados en la motivación de los estudiantes.
- Taller 2: Elaborar un currículo didáctico considerando las características individuales de los estudiantes.
- Taller 3: diseñar una clase usando las metodologías mencionadas de este módulo.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: La formación está concebida en un enfoque participativo y activa, alternando conocimientos metodológicos y experimentación prácticas.

Módulo 5. El uso de las TIC (weibo, página web, wechat, recursos 2.0) en la enseñanza de español en China, y la importancia de las redes sociales para motivar a los estudiantes de ELE

Objetivo:

- Presentar el uso de TIC en el aula de ELE.
- Animar a los docentes a innovar su método y motivar a los estudiantes a participar.

Actividades formativas:

- Seminario: Uso de *Weibo*, *Wechat* en el aula de ELE para motivar a los estudiantes.
- Seminario: Uso del *Corpus digital* de español para motivar a los estudiantes.
- Seminario: Uso las *Herramientas 2.0* en el aula de ELE para motivar a los estudiantes.
- Seminario: Uso de la producción digital *MOOC* como una forma innovadora y motivadora para la enseñanza y el aprendizaje de ELE en China.
- Taller: Diseñar una unidad didáctica usando el TIC como motivadora para el aula de ELE.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: La formación está concebida en un enfoque participativo y activo, alternando conocimientos metodológicos y experimentación prácticas.

Ejemplo: *Wechat como la herramienta eficaz para la enseñanza y aprendizaje de ELE.*

Wechat es la plataforma más usada para la comunicación social en China. En este módulo lo tomamos como la herramienta para motivar a los aprendices chinos. Los docentes pueden organizar tareas comunicativas, pedir a los estudiantes que preparen sus trabajos,

los presenten en el espacio público en Wechat. Con el objetivo de que otros compañeros pueden verlos y opinar, el profesor puede hacer la evaluación.

Elegimos la tarea de *hacer un viaje por España*, donde cada alumno tiene que dibujar su propio plan de viaje, investigar del tema como el visado de turista, seguro de viaje internacional, billete de avión, ruta de viaje, los aspectos más importantes de cada ciudad de su ruta, etc. Esta tarea puede dividirse en varias tareas verticales, cada semana los alumnos preparan una parte y subirla a wechat con los textos escritos, con las fotos y vídeos como apoyo. El resto de sus compañeros pueden leer, opinar y dar opiniones. El profesor también puede leer, aparte de hacer una evaluación sobre las competencias lingüísticas y comunicativas del alumno, que han desarrollado durante la ejecución de las tareas.

Otra ventaja de wechat consiste en despertar y orientar a los intereses de los estudiantes. Wechat es muy útil para la difusión de informaciones. El profesor puede subir vídeos sobre turismo, gastronomía, fiesta nacional, informaciones económicas y políticas, etc. sobre España, como una forma de motivar a los estudiantes con diferentes intereses. Aparte, wechat puede ser una herramienta didáctica en la práctica, si se toma la pronunciación de la letra “R” como el ejemplo concreto. El profesor puede elaborar un estudiantes pueden acceder sin límite de veces en cualquier momento y sitio.

También, el profesor y los estudiantes pueden elaborar un MOOC (*massive open online courses*) sobre diferentes temas de interés. El profesor trabaja junto con los estudiantes, realiza la grabación y la suben a wechat u a otras plataformas como tutoría para otros aprendices y profesores.

Módulo 6. Los programas formativos nacionales e internacionales: *Erasmus plus movilidad*, los programas del gobierno español y de *China Scholarship Council* de docentes y estudiantes, para motivar la enseñanza y el aprendizaje de ELE

Objetivo: Presentar los programas nacionales e internacionales existentes para los profesores y estudiantes de ELE, con el objetivo de motivarlos en la enseñanza y aprendizaje del español.

Actividades formativas:

- Seminario 1: ¿Qué oportunidad ofrecen los programas de *Erasmus plus movilidad* para docentes y estudiantes?
- Seminario 2: ¿Qué cursos formativos de ELE se celebran en España?
- Seminario 3: Conocer a los programas de *China Scholarship Council* relacionados con la formación de ELE, que se realizan fuera de China.
- Taller: Diseñar un plan individual de formación profesional incorporando los programas institucionales.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: Estas actividades se realizan con clases magistrales, analizando casos y con la participación de los docentes.

## Ejemplo: *Los programas de Erasmus + mundus*



Figura 5. 3 Ejemplo de los programas de Erasmus+mundus

Fuente: <http://www.erasmusplus.gob.es/sepieintro.html>

La Unión Europea ofrece muchos proyectos para favorecer la movilidad de los docentes y estudiantes comunitarios y no comunitarios. *Erasmus + mundus* tiene un programa especial para la movilidad de los docentes y estudiantes de la educación superior.

Dentro de China, el *China Scholarship Council* cada año ofrece numerosas plazas para animar a la movilidad internacional de los docentes y estudiantes universitarios.

Aparte, tanto los programas de formación para los docentes de la educación superior, como los proyectos internacionales de investigación, seminario, conferencias e intercambio de estudiantes, también son interesantes.

Módulo 7: Diseñar el sistema de la evaluación integral a los estudiantes, y lo de la autoevaluación de los docentes según la escala de evaluación del Marco Común Europeo de referencias y el portfolio Europeo de las Lenguas, para motivar a los estudiantes y profesores chinos en la enseñanza y aprendizaje de ELE

Objetivo: Desarrollar las competencias de usar la evaluación como un método didáctico para motivar tanto al profesorado como a los alumnos dentro del aula de ELE.

Actividades formativas:

- Seminario 1: Conocer las escalas de evaluación según el Marco Común Europeo de referencia.
- Seminario 2: Conocer las escalas del portfolio de autoevaluación de los docentes y estudiantes.
- Taller: Diseñar el proyecto innovador para la evaluación integral, considerando las características, la emoción y la motivación, la actitud, la aptitud de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Horas: Cada actividad dura 5 horas.

Modalidad: Presencial y online.

Metodología: Estas actividades se realizan por la clase magistral, analizar los casos, y la participación de los docentes.

Ejemplo: *El uso de portfolio para la enseñanza y aprendizaje de ELE.*

El portfolio europeo de las lenguas (PEL) es un documento que está diseñado por el Consejo de Europa con vistas a establecer un marco europeo común para el aprendizaje de lenguas (Cassany & Aranzabe, 2006). Está formado por tres partes: mi Pasaporte de Lenguas, mi Biografía Lingüística y mi Dossier. Se usa durante el curso, dentro y fuera del aula como una herramienta didáctica para la autoevaluación continua del auto-aprendizaje de los aprendices. Aparte, los profesores pueden usarlo para evaluar a los estudiantes, despertar su interés, motivarlos y ayudarles a mantener su motivación durante todo el proceso de aprendizaje. A continuación añadimos un ejemplo de portfolio que se puede usar para los aprendices chinos de español.

<b>Pasaporte de lenguas</b>			
<b>Ficha personal</b>			
Nombre:			
Edad:	sexo:	Curso:	
<b>Mis lenguas</b>			
1ª Lengua extranjera:	2ª Lengua extranjera:	3ª Lengua extranjera	
<b>Autoevaluación de las competencias de español</b>			
Comprensión auditiva	comprensión lectora	expresión oral	expresión escrita
<b>Certificados y diplomas de español</b>			
<b>Los progresos de aprendizaje</b>			
<b>Biografía Lingüística</b>			
<b>lenguas que hablo</b>			
<b>Lenguas que habla en casa</b>			
<b>Lenguas hablan los amigos, vecinos y familiares</b>			
<b>Lenguas que se aprenden en colegio fuera del colegio</b>			
<b>El tiempo lleva aprendiendo</b>			
<b>Lo que aprendo en lenguas</b>			
<b>Cómo aprendo lenguas</b>			
<b>Lo que sé y puedo hacer en lenguas</b>			
<b>Dossier</b>			
<b>Recuerdos de lenguas y culturas</b>			

Tabla 5. 1 Ejemplo de portfolio de español  
Fuente: elaboración propia

### 5.2.2.7. Recursos

Para la realización de este curso formativo, se necesitan una serie de recursos, entre ellos, están:

- El equipo de formadores expertos en español de lingüística, comunicación, sociolingüística, intercultural entre chino y español; expertos en la didáctica de enseñanza de ELE a los sino-hablantes; expertos en adquisición de lenguas extranjeras.
- Espacio (aula o área pública) para realizar las clases y talleres.
- Aula informática para la exposición virtual.

- Los materiales didácticos.

#### **5.2.2.8. Evaluación**

La evaluación de este curso se desarrolla considerando estos aspectos:

- Asistencia. 90% del tiempo total del curso, tanto presencial como online.
- Aprovechamiento. Mejoramiento de competencias lingüísticas (cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir, si ha mejorado), comunicativas, didácticas. También se evalúa la motivación, actitud durante todo el curso.
- Participación en el aula y la calidad del trabajo individual y en grupo.
- Capacidad de trabajar en grupo.
- Capacidad de gestionar problemas.
- Capacidad de liderazgo.
- Capacidad de reflexionar.

Aparte, para complementar el sistema de evaluación, garantizar la calidad del curso y hacer ajustes en cada fase en tiempo, se implica el modelo de evaluación formativa-procesual. Considerando las cuatro competencias que el curso pretende a desarrollar (lingüística, comunicativa, didáctica y profesional) y las referencias de Lenguas Extranjeras de MEQR, se diseñan los siguientes indicadores de evaluación (ver tabla 5.2)

<b>Dimensión</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Indicadores</b>
Motivación	Actitud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés por los temas del curso</li> <li>- Colaboración en clase y en trabajos en grupo</li> <li>- Dedicación de tiempo y esfuerzo para preparar las clases y solucionar los problemas</li> <li>- Permanencia de esfuerzo</li> <li>- Estado emocional</li> </ul>
	Estrategias para motivar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento sobre los factores personales que influyen en la motivación</li> <li>- Uso de las metodologías didácticas motivadores en la docencia</li> <li>- Capacidad de diseñar actividades y tareas comunicativas en la docencia</li> <li>- Habilidad de renovar y diseñar material didáctico bajo el enfoque comunicativo</li> <li>- Capacidad de reflexionar sobre el nuevo currículum basando en las competencias lingüística y comunicativas</li> <li>- Capacidad de incorporar el TIC como factor motivador</li> </ul>
Competencia lingüística	Expresión auditiva	<p>Toma MECR (2002) como referencia</p> <p>Expresión auditiva</p> <p>C2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sin dificultad para comprender cualquier habla, incluso rápido, propia de hablantes nativos, en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.</li> </ul> <p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende un discurso largo con temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, comprobando algún detalle, sobre todo, con acento desconocido. Reconoce una gama de expresiones del idioma y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Sigue un discurso extenso incluso sin estructura clara, con relaciones supuestas y no señaladas explícitamente.</li> </ul> <p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende toda habla, tanto conversaciones como discursos retransmitidos, de temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Inciden en su comprensión el ruido excesivo de fondo, estructura incorrecta del discurso o el uso idiomático de la lengua.</li> </ul>

<b>Dimensión</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Indicadores</b>
Competencia lingüística	Expresión oral	<p>Toma MECR (2002) como referencia</p> <p>Expresión oral en general:</p> <p>C2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.</li> </ul> <p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.</li> </ul> <p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados</li> </ul>
Competencia Lingüística	Expresión lectura	<p>Toma MECR (2002) como referencia</p> <p>Expresión lectura en general:</p> <p>C2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende e interpreta de forma crítica cualquier lengua escrita, abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no, con muchos coloquialismos. Comprende Entiende textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.</li> </ul> <p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entiende textos extensos y complejos con todo detalle, relacionados con su especialidad o no, releyendo las secciones difíciles.</li> </ul> <p>B2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lee con alto grado de independencia, adaptael estilo y velocidad de lectura a diferentes textos y finalidades utilizando fuentes de referencia apropiadas selectivamente. Conocen amplio vocabulario de lectura, pero con dificultad en modismos poco frecuentes.</li> </ul>
	Expresión escrita	<p>Toma la referencia de MCER (2002)</p> <p>Expresión escrita:</p> <p>B2: Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p> <p>C1: Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.</p> <p>C2: Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Ámbitos</b>	<b>Indicadores</b>
Competencia comunicativa	Conocimiento Sociolingüístico y sociocultural	<p>Conoce la cultura social del mundo hispánico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida diaria</li> <li>- Las condiciones de vida</li> <li>- Las relaciones personales</li> <li>- Los valores, las creencias y las actitudes</li> <li>- Lenguaje corporal</li> <li>- Conversaciones sociales</li> <li>- Comportamiento ritual</li> <li>- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales</li> <li>- Las normas de cortesía</li> <li>- Expresiones de sabiduría popular (refranes, frases hechas)</li> <li>- Dialecto y acento</li> </ul>
	Conocimiento pragmático	<p>Conoce la función del español en diferentes contextos concretos de la sociedad hispánica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia discursiva (ordenación de oraciones, coherencia y cohesión, lógica, retórica, organización del texto)</li> <li>- Competencia funcional (preguntar, corregir, identificar, responder, expresar y descubrir actitudes, persuasión, vida social, narración, comentario)</li> <li>- Competencia organizativa</li> </ul>
	Estrategia comunicativa	<p>Sabe usar las estrategias comunicativas para hacer una comunicación eficaz y significativa en un contexto concreto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de medios audiovisuales</li> <li>- Uso de textos escritos y hablados</li> <li>- Diseñar tareas comunicativas</li> <li>- Crear situaciones y realizar tareas</li> </ul>

Dimensión	Ámbitos	Indicadores
Competencia didáctica	Actualización e innovación de métodos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de los nuevos enfoques y metodologías didácticas de la enseñanza de la lengua extranjera</li> <li>- Uso de los métodos más adecuados para la enseñanza de español en el contexto chino</li> <li>- Conocimiento de nuevas estrategias para gestionar el aula para ofrecer a los aprendices un aprendizaje significativo</li> <li>- Capacidad de diseñar actividades y tareas para dar una enseñanza significativa y comunicativa</li> <li>- Capacidad del uso de las herramientas TIC como recursos para motivar la enseñanza y aprendizaje de ELE</li> <li>- Capacidad de elegir y elaborar los materiales didácticos correspondientes a las necesidades reales de los aprendices chinos y motivarlos</li> <li>- Habilidad de revisar y actualizar el currículo constantemente para motivar la enseñanza y aprendizaje de ELE</li> <li>- Capacidad de usar la evaluación integral tanto para sí mismo y para los estudiantes como estrategia didáctica</li> </ul>
Competencia profesional	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y actitud positiva por la formación y actuación profesional a lo largo de la vida</li> <li>- Actitud colaborativa en los trabajos en grupo</li> <li>- Capacidad de construir conceptos interculturales</li> <li>- Información y participación activamente en las actividades como congreso, foro, seminario, investigación colaborativa</li> <li>- Participación en los proyectos organizados por instituciones españolas y chinas</li> </ul>

Tabla 5. 2 Indicadores de la evaluación integral  
Fuente: elaboración propia

## Capítulo 6: Conclusiones, limitaciones y prospectiva

### 6.1. Conclusiones

El tema sobre la motivación implicada en la adquisición de lenguas extranjeras (ALE) es muy importante tanto para la psicología cognitiva, como para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (You et al., 2016). Se conoce mejor el motivo del comportamiento de los aprendices, se puede diseñar una mejor didáctica especializada y justificada para darles una enseñanza más comunicativa y significativa, estimulando los factores que influyen de forma positiva y evitar los negativos (Dörnyei & Ushioda, 2013).

La población de este estudio fueron licenciados chinos de español. Actualmente llegan a unos 30.000 estudiantes del español en China (González Puy, 2017). Se prevé que esta cifra aumente de una forma muy rápida, extendiéndose a la educación primaria y secundaria. China va a ser un país importante de ELE (Instituto Cervantes, 2018). Sin embargo, el informe de Zheng (2014), Sánchez (2008) y Lu (2012) muestran la gran insuficiencia existente en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje actual. Teniendo en cuenta el gran potencial por ese gran número de estudiantes y los aspectos pendientes por desarrollar, se plantea el presente estudio con los objetivos generales de **estudiar las posibles relaciones entre la motivación y la identidad, y ofrecer propuestas de mejora para la didáctica de la enseñanza de ELE en China.**

Para empezar, se ha realizado una revisión general de todos los documentos históricos relacionados con los conceptos de motivación y la identidad implicados en ALE/2. Discutimos sobre el estado de la cuestión del tema de estudio tanto en China como en el resto de países, con estudios empíricos y modelos teóricos, hechos incluidos. También, se presenta la historia de la enseñanza y el aprendizaje de español en China durante cinco etapas de su evolución. Mencionamos las insuficiencias existentes en la actualidad. A partir de esta base, se plantea un estudio descriptivo, cuantitativo, ex-post-facto, con una muestra de 301 estudiantes que provienen de las facultades de filología hispánica de tres universidades públicas chinas. El cuestionario adaptado de Gao nos proporciona información para procesar los análisis estadísticos. Con el objetivo de solucionar las dos

preguntas principales del estudio, y llegar a los objetivos generales. se presentan las principales conclusiones basándonos en cada objetivo general y específico propuesto.

Para la consecución del primer objetivo general: **“estudiar las posibles relaciones entre la motivación y la identidad”**, vamos a desarrollar la conclusión dependiente de cada uno de ellos.

- **Determinar el tipo de motivación de los licenciados chinos de ELE**

A través del análisis factorial, se han encontrado cinco motivaciones principales existentes en el aprendizaje del español de los licenciados chinos: desarrollo personal, gusto personal, responsabilidad de comunicación social, entorno de aprendizaje y expedientes. Su composición es dinámica y variada, asimilado a la de otras lenguas extranjeras que se enseñan en China, como el inglés ((Yihong Gao et al., 2005; Yihong Gao et al., 2003, 2004; Yihong Gao et al., 2007), francés (Bin, 2008; Hou, 2015; Jin, 2009; T. Zhang, 2015), alemán (T. Wang, 2016), japonés (Cang, 2014; R. Gao, 2016; Q. JIANG, 2009; Liu, 2013; J. Ma, 2015; Rao, 2017; Weng, 2013; Yao, 2017) o ruso (L. Li, 2014; X. Li, 2017). Entre todas ellas, descubrimos que los estudiantes chinos muestran un especial interés por sacar notas altas y conseguir certificados. La explicación justifica que esto es debido a la influencia del sistema de evaluación estatal de cada categoría educativa, puesto que da mucha importancia a la nota de lenguas extranjeras.

- **Definir el grado de intensidad de la motivación de los licenciados chinos de ELE**

El análisis descriptivo presenta tres grupos de intensidad según su motivación en el aprendizaje del español de estos licenciados chinos: baja, media y alta intensidad. El 15.3% de ellos tienen una motivación baja, la mayoría (67.2%) tienen una motivación media, y el 17.6% tienen una motivación alta. La composición es similar a la de otros estudios realizados con aprendices chinos de lenguas extranjeras (R. Gao, 2016; Yihong Gao et al., 2007; Hou, 2015; X. Li, 2017; T. Wang, 2016).

- **Identificar el cambio de identidad de los aprendices chinos de ELE**

El análisis descriptivo también muestra que los aprendices presentan seis tipos de cambio de identidad, los cuales son: cambio en confianza personal, cambio sustractivo, cambio aditivo, cambio productivo, identidad dividida y sin cambio. El mayor cambio lo experimentó el grupo de confianza propia, seguido por orden del grupo productivo, adictivo, sin cambio, identidad dividida y por último, el grupo de cambio sustractivo.

- **Determinar los factores personales que influyen en el aprendizaje de ELE de los licenciados chinos**

Esta parte se ha desarrollado con el objetivo de comprobar las hipótesis propuestas y contestar a la segunda pregunta principal del estudio “**¿Cómo influyen los factores personales en los distintos tipos de motivación, en la intensidad de ésta y el cambio de identidad de los aprendices?**”. **H1: Los factores personales influyen en diferentes tipos de motivaciones durante el aprendizaje de español de los licenciados chinos.** El estudio comprueba que la hipótesis se cumple. Los estudiantes con más nivel de inglés tienen mayor gusto personal por la lengua y la cultura españolas, sienten más responsabilidad social para hacer comunicación entre China y los países hispanohablantes, y tienen intención de conseguir un expediente más alto como principal motivación en su aprendizaje del español. Esto es por la influencia de la experiencia previa personal y de la transferencia interlingüística entre L2 (inglés) y L3 (español) (De Angelis & Selinker, 2001; Lu, 2008; Sánchez, 2011).

Mientras tanto, descubrimos que los estudiantes que llevan más tiempo aprendiendo español, tienen más gusto personal por la lengua y la cultura, y más ganas de tener altas calificaciones y certificados en su estudio. Los estudiantes con más nivel de español muestran más esfuerzos en su aprendizaje del español, sobre todo los de C1, que tienen la mayor intensidad motivacional. Todos los estudiantes reconocen que han aprendido nuevos conocimientos durante su aprendizaje del español. Los de C1, aparte de nutrirse de nuevos conceptos, también sufren un descenso de la lengua y cultura china, muchas veces se sienten incómodos entre dos culturas distintas.

Respecto a la segunda hipótesis, **“Los factores personales influyen en diferentes grupos de intensidad de la motivación durante el aprendizaje del español de los licenciados chinos”**. Se ha comprobado que estaba rechazada, los factores personales no hacen influencias significativas en la intensidad de la motivación.

También comprobamos que la tercera de las hipótesis es aceptable **“Los factores personales influyen en diferentes cambios de identidad de los licenciados chinos”**. El estudio muestra que las chicas son más flexibles al recibir nuevos sistemas de conocimiento y lingüístico que los chicos, y les resulta un mayor cambio adaptativo y productivo. Sin embargo, los chicos tienen mayor cambio sustractivo y conflictos. El motivo que causa este fenómeno es la diferencia del sistema psicológico según género.

Para responder a la pregunta **“¿Cuáles son las relaciones entre la motivación y el cambio de identidad en el aprendizaje del español como ELE (Español Como Lengua Extranjera) de los licenciados chinos?”**, se han contrastado las hipótesis H4, H5 y H6.

Está comprobado que **“El tipo de motivación influye en la intensidad de la motivación de los licenciados chinos”**. El análisis ANOVA muestra que los estudiantes cuando obtienen más gusto personal por la lengua y cultura española, se esfuerzan más en su estudio. En el caso de sentir la responsabilidad social de promocionar, la comunicación intercultural es determinante.

Para la hipótesis **“La intensidad de la motivación influye en el cambio de identidad de los licenciados chinos en español”**, se comprueba que es plausible. Los estudiantes cuanto más se esfuerzan, más influye en su propia confianza, les produce más cambio aditivo y productivo entre la cultura y lengua china y la española.

Sobre la sexta hipótesis **“Existe relación entre los tipos de motivación y los cambios de identidad que experimentan los licenciados chinos”**, el estudio muestra que cuando los estudiantes aumentan en motivación sobre su desarrollo personal, en el mercado laboral o

para viajar, el aprendizaje parece reflejar más influencia en su propia confianza. También pueden adquirir nuevos aspectos positivos, como el logro de nuevos conocimientos y enriquecerse más en la combinación de dos culturas. Por supuesto, en otros casos, también se encuentran con conflictos entre dos sistemas lingüísticos y culturales.

Cuando estudian español con más gusto personal, se produce más confianza propia, se nutren más de aspectos aditivos y un resultado productivo entre chino y español. Si bien hay casos que no sienten ningún cambio. Los que estudian español, sienten más la responsabilidad de promocionar la comunicación entre países y poblaciones, están más cómodos por encontrar nuevos conocimientos y un resultado productivo, tanto en su estudio como en su identidad propia. Los estudiantes se motivan más por sacar notas en los exámenes y certificados. El resultado puede influir más en su propia confianza y en numerosas ocasiones sufren conflictos culturales o psicológicos durante el estudio.

Al mismo tiempo, se descubre que entre los grupos de cambio de identidad, existen las siguientes correlaciones:

- Cuando los estudiantes reciben más cambio en su confianza propia, se aprecia ligeramente que el nivel de español sube y el de chino baja o se mantiene.
- Los estudiantes que tienen mayor nivel de español, cuando el de chino baja, pueden sentir que los conflictos entre ambas lenguas suben. Si los estudiantes encuentran que el nivel de español sube y el de chino se mantiene, es fácil llegar a un resultado productivo en su estudio.

Tras cumplir el primer objetivo general, con los descubrimientos de la influencia de los factores personales en la motivación y la identidad, y su relación entre ellos, mencionamos otro de los objetivos principales al que se intenta conseguir: ofrecer una *propuesta didáctica de mejora para la enseñanza del español en China*. Para profundizar en la investigación, diseñamos un plan de formación para los profesores de ELE en China desde la perspectiva de la motivación, basado en todos los descubrimientos logrados en el estudio.

El plan de formación se presenta como un curso de formación de 120 horas, en la escuela de verano de *Southwest University of China*, de forma presencial y online para los profesores chinos de ELE. Está compuesto por siete módulos, para desarrollar las competencias lingüísticas, comunicativas, didácticas y profesionales necesarias de un docente universitario. Mientras tanto, sin olvidarnos de los requisitos del régimen chino para los docentes universitarios de ALE. Su objetivo consiste en motivar tanto al docente como a los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje de ELE. En cada módulo hay diferentes actividades y un ejemplo con solución del caso práctico. Al final del plan, también diseñamos un sistema de evaluación integral con indicadores específicos para complementarlo.

Como resumen, el estudio ha ofrecido una visión global sobre los conceptos y evolución de la motivación, la identidad, la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras existentes hasta la actualidad. Para dar un paso más, ofrece el panorama de la enseñanza y el aprendizaje de español en China, discute profundamente sobre los problemas pendientes para solucionar urgentemente en el sector.

El presente estudio ha alcanzado tanto a los objetivos generales como específicos, y solucionado las preguntas principales. Se descubren las motivaciones principales, la intensidad y la identidad durante el proceso de aprendizaje de español de los estudiantes chinos. Detecta los factores personales de influencia, la influencia del nivel de inglés en el gusto personal, la responsabilidad para hacer comunicación intercultural, y la intención de sacar notas y certificados; el tiempo aprendiendo español influye en el gusto personal; las chicas son más flexibles en la recepción de nuevos conocimientos que los chicos.

Hemos contrastado las relaciones entre la motivación, la intensidad y la identidad de los aprendices. Dibujamos varios modelos, como el alto gusto personal por el español y alta motivación por la comunicación intercultural. Ambos casos orientan hacia un alto y persistente esfuerzo en el estudio para finalmente, causar un resultado productivo. El alto deseo por el desarrollo personal o por mejores notas y certificados, pueden causar mucha

influencia en su confianza personal, y llegar a un resultado productivo o conflictivo en su identidad dividida entre dos culturas.

Otro aspecto que llegamos a descubrir, es el cambio de nivel entre el chino y el español y la reflexión en la identidad de los aprendices. Como en cualquier caso, si el nivel de chino baja, se producen conflictos en la identidad propia; cuando el español sube, el chino se mantiene o sube, los aprendices se encuentran en un estatus productivo, equilibrado y con más confianza en sí mismos.

En cuanto a estos descubrimientos representativos, hemos hecho comparaciones con otros estudios similares hechos por otros investigadores, en otros países o con otras lenguas extranjeras. Como los estudios sobre la motivación de aprender inglés de los estudiantes chinos hechos por Gao y sus colegas (Yihong Gao et al., 2005; Yihong Gao et al., 2003, 2004; Yihong Gao et al., 2007; Jingshu Li, Gao, & Qian, 2003) durante años. Otros estudios sobre la motivación de aprender ruso (L. Li, 2014; X. Li, 2017), japonés (Cang, 2014; R. Gao, 2016; Liu, 2013; J. Ma, 2015; Rao, 2017; Weng, 2013; Yao, 2017), alemán (T. Wang, 2016) y francés (Bin, 2008; Hou, 2015; Jin, 2009; T. Zhang, 2015) con los aprendices chinos. Los de español hechos en Asia o en resto del mundo (Acheson et al., 2015; Cortés Moreno, 2001; López Portillo, 2012; Martinsen, 2015; Moreno, 2009, 2010, 2014; Teitelbaum et al., 1975). Los de Gardner (Clément et al., 1980, 2007; Gardner, 1983, 1985, 2007; Gardner et al., 1983; Gardner & Lambert, 1972), Lambert (Gardner & Lambert, 1972; Lambert, 1967; Lambert et al., 1960; Lambert & Wolfgang, 1973), Bandura (Bandura, 1969, 1977, 1982, 1986, 2001, 2006; Bandura & Schunk, 1981; Benight & Bandura, 2004), Ryan (Boo et al., 2015; E. L. Deci & Ryan, 2009; Dörnyei & Ryan, 2015; Ryan, 2008; R. M. Ryan & Deci, 2007; S. Ryan, 2009), Dörnyei (Boo et al., 2015; Clément et al., 1994; Dörnyei, 2014; Dörnyei & Ryan, 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009a, 2013; A. Henry et al., 2015; You et al., 2016), Ushioda (Dörnyei & Ushioda, 2009a, 2013; Taguchi et al., 2009; Ushioda, 2009; E. Ushioda, 1998, 2001, 2007) durante los años 80, 90 hasta el siglo actual. Ofrecemos una explicación lo más razonable posible de los fenómenos descubiertos.

La propuesta de didáctica para la enseñanza-aprendizaje de ELE en China se considera la parte más creativa del estudio. Ofrece un plan de formación especial y personalizado para el ELE en China, desde el punto de vista de la motivación. Menciona las estrategias del enfoque comunicativo, concentra en unas competencias dinámicas y completas para el docente universitario de nuestra época, desarrollado en los aspectos lingüísticos, comunicativos, didácticos y profesionales. Los indicadores de evaluación diseñados en el plan de formación contribuyen en un sistema más integral y eficaz para motivar tanto a los profesores como a los estudiantes.

En cuanto a la relevancia de este estudio, convendrían indicar estos puntos. Por una parte, esta investigación ofrece un panorama a los investigadores extranjeros y nativos sobre cómo está la situación de la enseñanza y aprendizaje de español en China, donde el español es la segunda lengua extranjera detrás del inglés, cada día se convierte en una lengua más importante.

Hasta la actualidad, este estudio es el primero realizado desde la perspectiva de la motivación en la enseñanza y aprendizaje de español en los universitarios chinos. A partir de aquí, puede impulsar la investigación sobre ELE en China y de esta manera avanzar en la profundización sobre este tema.

Por último, la propuesta de mejora incluye todos los factores que influyen encontrados en el estudio, considera los conceptos de las competencias claves y el desarrollo completo, incorporando los nuevos enfoques como el comunicativo, el enfoque de tareas y sus métodos. Y el modelo de evaluación que va a implicar es una mezcla del modelo Europeo y chino. Esto puede servir como referencia para la práctica de los docentes chinos en su aula de ELE, y para las instituciones, acerca del diseño de materiales y currículos.

## **6.2. Limitaciones del estudio**

Tras el intento de dar solución a los problemas principales, llegar a los objetivos generales y a los específicos que hemos propuesto al principio del estudio, se puede decir que al igual

que cualquier otra investigación, este estudio también tiene sus limitaciones, que mencionamos a continuación.

Sobre las teorías, este estudio únicamente presenta la evolución de conceptos ya existentes, relacionados con el tema de la investigación y se comprobaron, sin llegar a crear un nuevo modelo teórico para complementar el sector de la motivación en la ALE/2, ni de la relación entre la motivación en la ALE/2 y la identidad.

Desde el punto de vista empírico, mencionar que el tamaño de la muestra no es suficiente. En este estudio sólo hemos conseguido 301 estudiantes de las facultades de filología hispánica de tres universidades públicas chinas, en comparación con un contexto donde existen unas 60 universidades, 30.000 estudiantes universitarios aprenden español actualmente en China, se considera que la muestra del presente estudio debería incluir más universidades de diferentes zonas y categorías, tanto públicas como privadas, con los estudiantes que escogen español como especialidad o como formación complementaria.

Aparte de esto, en cuanto a la recolección de sujetos, se utiliza la técnica del muestreo por conglomerados. Hemos elegido grupos enteros de cada curso académico de las tres universidades. Esta técnica garantiza la máxima generalización de las características de la población. Sin embargo, entre los sujetos de cada grupo, la diferencia individual no es tan evidente. Posiblemente el resultado pierde una parte de la generalización global.

Los factores personales como variables importantes en el presente estudio, consisten en: la edad, el género, el nivel de inglés, el nivel de español, el tiempo aprendiendo español, el curso académico y el origen del sujeto. Sabemos que los factores personales tienen un amplia extensión, aparte de los que están en la investigación. También incluye la estrategia de aprendizaje, la ansiedad, la personalidad, la experiencia previa, etc. Por tanto, consideramos que los factores implicados en el presente estudio no son suficientes, en los estudios futuros deberíamos añadir más factores personales.

El instrumento utilizado en el presente estudio proviene de uno similar realizado por expertos chinos con sujetos chinos estudiantes de inglés. Aunque hemos hecho modificaciones basadas en las características de la enseñanza y el aprendizaje de español en China. Español e inglés son dos lenguas diferentes, con recorridos diferenciados de desarrollo en China. El perfil de los aprendices tampoco son iguales. Basándonos en este punto, consideramos que el instrumento implicado no es el mejor para los sujetos de español, en el futuro, aconsejaremos desarrollar un instrumento totalmente ajustado a los aprendices chinos de español.

La metodología cuantitativa es la única aplicada en este estudio, sabemos que la metodología mixta se considera fiable y completa en las investigaciones en el sector de ciencias sociales (Losada Menéndez, 2014). Consideramos que se debería añadir metodología cualitativa para apoyar los resultados encontrados por la metodología cuantitativa. Por ejemplo, técnicas como la observación participativa o no participativa, organización de entrevistas individuales con estudiantes y docentes chinos, grupos de discusión o focales con informadores clave, etc.

El análisis factorial detecta las principales motivaciones de los aprendices. En la tabla 4.3 se ve que los cinco factores principales sólo presentan el 52.31% de total de la varianza. Por tanto, lo consideramos insuficiente para explicar todas las informaciones de la muestra.

En la parte de discusión sobre los descubrimientos representativos del estudio, aunque hemos hecho comparaciones con otros estudios similares, se nota que la mayoría de los casos comparativos son hechos con los sujetos chinos de inglés, y elaborado por los investigadores chinos. Consideramos que deberían ampliarse los casos comparativos de diferentes países y diferentes lenguas, para llegar a una visión más global.

La propuesta de didáctica de mejora del ELE en China, desde la perspectiva de la motivación, es el principal fruto que aporta el presente estudio. Está compuesta por siete módulos. Los módulos y sus actividades podrían variar en su diseño y mejorar los ejemplos

en la solución de casos. En la próxima fase práctica, se debería comprobar la validez y eficacia de la propuesta e intentar mejorarla.

### **6.3. Líneas futuras de investigación**

El presente estudio aporta las informaciones sobre las principales motivaciones, el cambio de identidad de los aprendices de la facultad de filología hispánica en China, la relación entre estas dos dimensiones y las influencias de los factores personales implicados en ellas. El tema sobre la motivación en la ALE/2 no es nuevo, tanto en China como en el resto del mundo, sin embargo, implicando en los estudiantes chinos de la especialidad de español, tratado en el primer caso, se considera una investigación pionera. Es la primera investigación a escala nacional de español en China. Los sujetos proceden de tres universidades públicas que están al norte, suroeste y este de China, cada una tiene una larga historia y alta reputación en la enseñanza del español. Eso garantiza la validez y la confiabilidad de la conclusión alcanzada. También, la propuesta de mejora para la didáctica de ELE va a ser útil en la práctica del docente. Trata de un curso de formación dirigido a los profesores, formando parte del plan de formación de los profesores universitarios en China, especialmente dedicado a los profesores de ELE, que es un sector a desarrollar urgentemente.

A partir de los resultados conseguidos, junto con las limitaciones mencionadas, nos gustaría exponer la prospectiva que surge tras este trabajo.

1. En los años 50 del siglo pasado, en el sector de la motivación cognitiva y su aplicación en la ALE/2, han surgido muchos investigadores con sus aportaciones teóricas y empíricas. Para los futuros estudios, animamos a los investigadores a seguir intentando construir nuevos modelos, bajo el ambiente complejo y dinámico de nuestra época.
2. Cada día, más universidades chinas ofrecen español para sus alumnos. Con el aumento del centro educativo y de los aprendices, consideramos la necesidad de ampliar el tamaño de muestra. Por una parte, en las investigaciones futuras, se puede coger más

sujetos en más universidades, tanto públicas como privadas, tanto de licenciatura como de diplomatura, tanto de educación regulada como no regulada, del Instituto Cervantes y otros centros privados.

3. Ampliar la extensión a estudios a otro nivel también es necesario. Sabemos que en poco tiempo, los estudiantes de primaria y secundaria van a ser los principales aprendices de español (Instituto Cervantes, 2018). Contemplado este punto, sugerimos a los investigadores, trabajar con este grupo potencial lo antes posible, para desarrollar los aspectos relacionados al sector.
4. En futuros estudios, los investigadores también pueden incluir otros factores personales, aparte de los estudiados en el presente estudio, para comprobar la influencia que puedan tener sobre la motivación de los aprendices de español.
5. Después de revisar todos los documentos existentes, descubrimos que todavía no existe ningún instrumento especializado para medir la motivación, la identidad de los aprendices chinos de español. Consideramos que construir un instrumento auténtico incluyendo todas las características de los aprendices chinos, también es un tema interesante.
6. En futuros estudios, aconsejamos usar la metodología mixta. Aparte del resultado estadístico, la observación directa e indirecta, conversación con los sujetos, etc. pueden contribuir a un resultado más confiable y completo.
7. Revisando el panorama de la enseñanza de ELE en China, se percibe la urgente necesidad de un desarrollo próximo. Por tanto, los investigadores futuros pueden estudiar la metodología didáctica de ELE en China bajo otros enfoques más modernos, como el enfoque comunicativo y post-cognitivo.
8. Los estudios futuros pueden realizarse desde el punto de vista del entorno del aprendizaje de español. El entorno de aprendizaje se refiere a los materiales didácticos,

los compañeros, los profesores, el aula, la familia y la Universidad, etc. Dörnyei y Ushioda (2009a) muestran que el entorno de aprendizaje es un factor muy importante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Actualmente, en China existen pocos estudios sobre el español, entonces, se considera interesante una investigación desde el punto de vista del entorno de aprendizaje.

9. Las investigaciones del futuro, pueden empezar a averiguar el cambio de la motivación durante la intervención de los aprendices chinos desde la perspectiva en el *tiempo*. Dörnyei y Ushioda (2013) muestran que existe el cambio de motivación durante el proceso del *tiempo*. En China, Gao y sus colegas (Yihong Gao, Zhou, & Zhan, 2011) han investigado el cambio de la motivación de los aprendices universitarios de inglés entonces, merece la pena saber cómo evoluciona la motivación de aprender español.

## Bibliografía

- Acheson, K., Nelson, M., & Luna, K. (2015). Measuring the impact of instruction in intercultural communication on secondary Spanish learners' attitudes and motivation. *Foreign Language Annals*, 48(2), 203-217.
- Akeredolu-Ale, B. (2007). Good English for What?: Learners' Motivation as a Factor in Declining Learners' Performance in English Language Acquisition and Use in Nigerian Schools. *Changing English*, 14(2), 231-245.
- Alastair, H. (2017). Rewarding Foreign Language Learning: Effects of the Swedish Grade Point Average Enhancement Initiative on Students' Motivation to Learn French. *Language learning journal*, 45(3), 301-315.
- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43(1), 27-49.
- Almenara, J. C., & Castillo, J. J. G. (2015). La producción de materiales TIC como desarrollo de las competencias del estudiante universitario. *Aula de encuentro*, 17(2), 45-57.
- Altiner, C. (2018). Preparatory School Students' English Language Learning Motivation: A Sample from Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1729-1737.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-270.
- Ammon, U. (2001). English as a future language of teaching at German universities? A question of difficult consequences, posed by the decline of German as a language of science. *Contributions to the Sociology of Language*, 84, 343-362.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso Books.
- Arredondo, S. C., Diago, J. C., & Cañizal, A. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. London: Pearson Educación.
- Ashmore, R. D., & Jussim, L. (1997). *Self and identity: Fundamental issues*. Oxford: Oxford University Press.

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (2009). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. London: Longman Publishing Group.
- Astigueta, B. (2004). Aspectos generales sobre la enseñanza de español en Japón. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 4(1), 27-35.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation* (Vol. 66). New York: Wiley
- Atkinson, R. (1974). Motivation and Achievement. *Winston et Sons*, 201-207.
- Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second-language (L2) learning. *Language Learning*, 38(1), 75-99.
- Augustyniak, R. A. A., Adrienne Z.; Guilford, Philip; Lujan, Heidi L.; Cortright, Ronald N.; DiCarlo, Stephen E. (2016). Intrinsic Motivation: An Overlooked Component for Student Success. *Advances in Physiology Education*, 465-466.
- Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias.
- Ayerbe, M. J. A., & Espí, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.
- Bao, C. (2016). The Construction of Chinese Foreign Language Learners' Cultural Identity in the Context of Globalization. *Modern Education Science*, 2, 46-59.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Becirovic, S. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*, 42(10), 1129-1148.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (2013). *Handbook of educational psychology*. London: Routledge.
- Berlyne, D. E. (2014). *Conflict, arousal, and curiosity*. Eastford: Martino Fine Books.
- Bin, Q. (2008). A proposal of didactic strategies for the students french learning motivation. *Nei Jiang Ke Ji*, 2, 178-188.
- Block, D. (2014). *Second language identities*. London: Bloomsbury.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Boonchum, P. (2009). A study of self-identity changes and correlation of influential factors of Thai students studying English. *Educational research and reviews*, 4(11), 535-548.
- Brown, D. R., McKeachie, W. J., & Weinstein, C. E. (1994). *Student motivation, cognition, and learning*. London: Routledge.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson Education ESL.
- Cabero Almenara, J., Gutiérrez Castillo, J. J., & Barroso Osuna, J. M. (2016). Polimedia como estrategia de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Experiencias universitarias hispano-mexicanas de innovación docente*, 241-253.

- Cabero Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital-los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44, 29-42.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy *Language and communication* (pp. 14-40). New York: Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cang, L. (2014). The correlation study between the Japanese learning motivation and the academic results. *Journal of Dalian University*, 6, 139-144.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget*. Oslo: Akademika forlag.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, Z. S., Jane. (2017). Improving Students' Intrinsic Motivation in Piano Learning: Expert Teacher Voices. *Improving Students' Intrinsic Motivation in Piano Learning: Expert Teacher Voices*, 50(2), 48-57.
- Child, D. (1984). Motivation and the dynamic calculus-A Teacher's View. *Multivariate behavioral research*, 19(2-3), 288-298.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. *Exploring teachers' thinking*, 12, 84-103.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of language and Social Psychology*, 5(4), 271-290.
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Clément, R., & Gardner, R. C. (2001). Second language mastery. *The new handbook of language and social psychology*, 2, 489-504.
- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 12(4), 293-302.

- Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (2007). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 9(2), 123-133.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria* (Vol. 37). Madrid: Ediciones Morata.
- Cortés Moreno, M. (2001). ¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. Retrieved from <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan1.doc>
- Cortright, R. N. L., Heidi L.; Cox, Julie H.; Cortright, Maria A.; Langworthy, Brandon M.; Petta, Lorene M.; Tanner, Charles J.; DiCarlo, Stephen E. (2015). Intellectual Development Is Positively Related to Intrinsic Motivation and Course Grades for Female but Not Male Students. *Advances in Physiology Education*, 39(3), 181-186.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: SAGE.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(4), 469-512.
- Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological bulletin*, 122(1), 5-37.
- Csillagh, V. (2015). Global Trends and Local Realities: Lessons about Economic Benefits, Selves and Identity from a Swiss Context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 431-453.
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In E. U. Zoltán Dörnyei (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 98-119). Bristol: Multilingual Matters.
- Darwin, C. (1873). Origin of certain instincts. *Nature*, 7(179), 417-418.
- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.

- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *Bilingual Education and Bilingualism*, 42-58.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). *Promotion self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being*. New York: Routledge.
- Deng, Y. (2017). An Empirical Study on the Decline of Motivation and Motivation of College English Learners. *Journal of Higher Education*, 13, 54-59.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(03), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Hawaii: National Foreign Language Resource Centers.
- Dörnyei, Z. (2006). *The psychology of the language learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), 9-11.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009a). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009b). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics—Introduction to the special issue. *Applied linguistics*, 27(4), 558-589.
- Ellis, N. C., & Larsen-Freeman, D. (2009). *Language as a complex adaptive system* (Vol. 3). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*: Oxford University.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., . . . Greenfeld, M. D. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Erikson, E. H. (1946). Ego development and historical change: Clinical notes. *The psychoanalytic study of the child*, 2(1), 359-396.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2, 55-89.
- Estaire, S., & Zanón, J. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. *La enseñanza del español mediante tareas*, 53-72.
- Estaire, S., & Zanón, J. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Monográficos marco ELE*.
- Europa, C. D. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.
- Feixas i Condom, M., Lagos, P., Fernández, I., & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 081-107.

- Feng, G. (2006). A correlation study about the learning motivation, self learning, self identity and the audio methods used in the english learning class. *Journal of Guangzhou Radio & TV University*, 2, 22-25.
- Feng, L., & Wu, H. (2012). Relation between critical thinking and self identity *Shandong Foreign Language Teaching Journal*, 5, 48-52.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). California: Stanford University Press.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*.
- Freud, S. (1915). La represión. *Obras completas*, 2, 2053-2060.
- Fromm, E., Morck, H. F., & de la Fuente, R. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México, D. F.: Fondo de Cultura Economía de México.
- Gao, R. (2016). Japanese Learning Motivation Summary in China. *Asia-Pacific Education*, 20, 187-188.
- Gao, X., & Lv, L. (2018). Motivations of Chinese Learners of Japanese in Mainland China. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(4), 222-235.
- Gao, Y., Cheng, Y., Zhao, 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., & Zhou, Y. (2003). Motivation types of Chinese college undergraduates. *Modern Foreign Languages*, 26(1), 28-38.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2004). Motivation types of Chinese university undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 45-64.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2007). Relationship between English learning motivation types and self - identity changes among Chinese students. *TESOL quarterly*, 41(1), 133-155.
- Gao, Y., Zhou, Y., & Zhan, F. (2011). English Learning and Learners' Identity Development in Junior and Senior College Years: Evidence from a Longitudinal Study in Five Universities. *Foreign Languages Research*, 2, 9-19.
- Gaona, M. Á. G. (2017). Motivación para el aprendizaje de español en una universidad francesa fronteriza. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 219-230.

- García, N. L. (2017). Motivación al aprendizaje del español en hijos de emigrantes españoles residentes en Escocia y eficacia de la metodología AICLE para estimularla. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*(29), 9.
- García Valcárcel Muñoz Repiso, A., & Martín del Pozo, M. (2016). Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro.
- Gardner, R. C. (1983). Learning another language: A true social psychological experiment. *Journal of language and Social Psychology*, 2(2-3-4), 219-239.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). The socio - educational model of second - language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38(1), 101-126.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of language and Social Psychology*, 2(1), 1-15.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gerstner, G. M. (2018). *Motivation: The Value of Developing Intrinsic Motivation in Elementary School Students in Grades Four through Six*. (PhD), Concordia University Irvine, California.
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 3(1), 17-40.
- Giraldo, D. C. S., & Hoyos, G. E. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones· UCM*, 15(26), 204-213.
- González Puy, I. (2016). *El Anuario de Instituto Cervantes 2016*.
- González Puy, I. (2017). *El Anuario de Instituto Cervantes 2017*.

- González Puy, I., & Farrerons, V. U. (2006). El Instituto Cervantes y su implantación en Asia. *Anuario Asia-Pacífico*(1), 449-463.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2017). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child development, 69*(5), 1448-1460.
- Gui, s. (1986). Social Psychology Analysis of English Mayor Estudents in China. *Modern Foreign Languages, 01*, 1-14.
- Haghani, N., & Maleki, M. (2018). "L2 Motivational Self System" and Learning German in Iran. *Journal of Education and Learning, 7*(4), 136-144.
- Hai, Y., & Chen, L. (2018). English learning motivation reserach- take example of the vocational training students *English Square, 10*, 51-53.
- Hamers, J. F., & Deshaies, D. (1981). Effets des contacts inter-groupes sur les attitudes envers la langue seconde et les membres de ce groupe culturel chez les élèves anglophones et francophones de la province de Québec. *Actes du e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée*, 141-149.
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos, 37*(147), 146-161.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S. S. F. G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Hebb, D. O. (2005). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Hove, United Kingdom: Psychology Press.
- Heider, F. (2013). *The psychology of interpersonal relations*. Hove, UK: Psychology Press.
- Henry, A., Dörnyei, Z., & Macintyre, P. (2015). The dynamics of possible selves *Motivational dynamics in language learning* (pp. 83-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Henry, A. D., Zoltan; Davydenko, Sofia. (2015). The Anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring Intense and Enduring Periods of L2 Motivation. *Modern Language Journal, 99*(2), 329-345.

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319.
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*, 30, 1-46.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hou, R. (2015). A study about the french mayor college students' learning motivation. *Theory and Practice of Education*, 12, 63-64.
- Hua. (1998). English learning motivation *Foreign Language Education*, 03, 45-48.
- Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE Especial*, 15.
- Hull, C. (1950). Behavior postulates and corollaries. *Psychological review*, 57(3), 173.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Huneault, C. (2007). Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec. *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec. Montréal: Université de Montréal/Tinkuy*, 7, 23-35.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 10(3), 269-293.
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (Vol. 2). New York: Cosimo
- JIANG, Q. (2009). A Study of Japanese Learning Motive Based on Samples [J]. *Journal of Sichuan International Studies University*, 1, 34-43.
- Jiang, S. (2015). English learning and the learners' identity changes. *Journal of Inner Mongolia Normal University(Educational Science)*, 126-137.
- Jin, X. (2009). Analysis of the difficulties and the solutions in the french learning *Heilongjiang Science and Technology Information*, 33, 167-180.
- Jurik, V., & Groschner, A. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How powerful are teacher statements, student profiles, and gender? *Learning and Individual Differences*, 32, 132-139.

- Kanfer, R., & Ackerman, P. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of applied psychology, 74*(4), 657.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development, 10*(3), 2-10.
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. New York: Norton.
- Khong, H.-K. H., Nurul Husna; Ramli, Norasrani. (2017). Motivation and Gender Differences in Learning Spanish as a Foreign Language in a Malaysian Technical University. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 14*(2), 59-83.
- Kirchner, K. (2004). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9*(2), 32-43.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied linguistics, 32*(5), 495-516.
- Lamb, T., Murray, G., & Gao, X. (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- 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., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 60*(1), 44.
- Lambert, W. E., & Wolfgang, A. (1973). *Culture and language as factors in learning and education*. Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" Bellingham.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. London: Routledge.
- Leeper, M., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Ryan and Koestner (1999). *Psychological bulletin, 125*, 669-676.

- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of personality and social psychology*, 28(1), 129-140.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dyaldin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder*, 23-50.
- Li, G. (2017). The Research of The Creative Teacher Education Model. *Educational Research*, 4, 146-151.
- Li, J., Gao, Y., & Qian, M. (2003). China Postgraduate Students' English Learning Motivation Research. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 2, 63-68.
- Li, J., & Liu, P. (2015). A summary of the studies about the foreign language learning motivation in China (2004-2013). *Foreign Language World*, 2, 34-43.
- Li, J., & Lu, J. (2017). A correlation study between the English level, gender, reading anxiety and English learning motivation. *Language Education*, 1, 34-39.
- Li, L. (2014). A correlation study about Russian learning strategies, motivation and academic results. *Journal of Jining University*, 3, 121-124.
- Li, X. (2017). A study about the major Russian college students' motivation types and grades. *China Russian Teaching*, 3, 75-80.
- Lindo, A. P. (2017). La formación de la inteligencia colectiva y la Universidad. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*(4), e014-e014.
- Liu, Y. (2013). A study about the Japanese learning time and motivation types. *Journal of Heilongjiang College of Education*, 4, 175-176.
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. *Modelling and assessing second language acquisition*, 18, 77-99.
- Long, M. H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.
- Long, S. (2010). The influence factors for college students' English learning motivation. *Journal of Beijing International Studies University*, 2, 37-47.
- López Portillo, A. (2012). Factors influencing learner motivation in learning Spanish or English as a foreign language in a university of Taiwan and other of Asunción,

- Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(2), 207-220.
- Losada Menéndez, S. (2014). *Metodología de la intervención social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lu, J. (2005). Enseñanza del español en China. *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- 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. (2012). Entrevista a Lu Jingsheng. *redELE*, 24. Retrieved from
- Lu, J. (2018). *Informe anual de la enseñanza y el aprendizaje de español en China*. Paper presented at the Conferencia Anual de Español en China, 2018, Heilongjiang University, China.
- Lumbu, S. D., & Zannier-Wahengo, A. (2017). Investigating students' motivations to learn French Foreign Language at the University of Namibia. *Journal of the University of Namibia Language Centre*, 2(107-133).
- Luo, F., & Hong, M. (2015). The Teacher Education Reform Model in China. *Studies in Foreign Education*, 4, 66-75.
- Ma, J. (2015). Study about english and japanese double major students' learning motivation. *Education Teaching Forum*, 48, 257-258.
- Ma, W. (2018). The Theory of Action Learning and Its Application in Teacher Training in China. *China Adult Education*, 18, 148-150.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52(3), 537-564.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The modern language journal*, 82(4), 545-562.
- MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P., & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In E. Z. Dörnyei; Ushioda (Ed.),

- Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Mady, C. (2015). Immigrants Outperform Canadian-Born Groups in French Immersion: Examining Factors That Influence Their Achievement. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 298-311.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, England: Lexington Books/DC Heath and Com.
- Mao, N., & Lin, F. (2017). The construction of the new teacher training evaluation modelo in China: CIPP and Kirkpatrick. *Journal of Beijing Institute of Education*, 4(15-17).
- Maple, R. F. (1983). *Social distance and the acquisition of english as a second language: a study of spanish speaking adult learners* Retrieved from
- Marco Martínez, C., & Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 56, 3-14.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70.
- Martínez, C. M., & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*(56), 3-14.
- Martinsen, R. A. (2015). Spanish for you: Student-centered and languages for specific purposes methods in lower-division Spanish. *L2 Journal*, 7(4), 30-36.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*, 22(3), 326-347.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Madrid: Narcea Ediciones.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. *Personality and interpersonal communication*, 6, 129-156.
- McDougall, W. (2015). *The Energies of Men (Psychology Revivals): A Study of the Fundamentals of Dynamic Psychology*. London: Routledge.

- Medina, A., & Gordon, L. (2014). Service learning, phonemic perception, and learner motivation: A quantitative study. *Foreign Language Annals*, 47(2), 357-371.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning*, 57(3), 417-442.
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 58-69.
- Moreno, M. C. (2009). Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. *I congreso de español como lengua extranjera en Asia-pacífico*, 39-58.
- Moreno, M. C. (2010). ELEMENTOS PARA UN MODELO DIDÁCTICO FÓNICO DE ELE PARA ALUMNOS CHINOS: MOTIVACIÓN POR LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN.
- MORENO, M. C. (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *SINOELE*, 10, 173-208.
- Muñoz, J. C. (2015). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. In M. Martín-Sánchez & T. Groves (Eds.), *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO* (pp. 91-105). Salamanca: Fahren House.
- Nagle, C. (2018). Motivation, Comprehensibility, and Accentness in L2 Spanish: Investigating Motivation as a Time-Varying Predictor of Pronunciation Development. *Modern Language Journal*, 102(1), 199-217.
- Nakamura, T. (2018). A Comparative Analysis of Japanese Language Learners' Motivation in Australia and Korea. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 316-329.
- Ning, H. H., Garry. (2014). The Impact of Cooperative Learning on Tertiary EFL Learners' Motivation. *Educational Review*, 66(1), 108-124.
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107-144.

- Noels, K. A., Chaffee, K., Lou, N. M., & Dincer, A. (2016). Self-Determination, Engagement, and Identity in Learning German: Some Directions in the Psychology of Language Learning Motivation. *Online Submission, FLuL--Fremdsprachen Lehren und Lernen, 45*(2), 12-29.
- Nolasco Fraguas, M. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. Vigo: Ideas Propias.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Norton, B. (2013). *Identity and second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B., & Gao, Y. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication, 18*(1), 109-120.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL quarterly, 35*(2), 307-322.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Ordem, E. (2017). A Longitudinal Study of Motivation in Foreign and Second Language Learning Context. *Journal of Education and Learning, 6*(2), 334-341.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal, 78*(1), 12-28.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System, 17*(2), 235-247.
- P, S. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In A. Pavlenko (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 277-302). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J.P.Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.

- Pavlov, I. P., & Gantt, W. (1928). *Lectures on conditioned reflexes: Twenty-five years of objective study of the higher nervous activity (behaviour) of animals*. New York: Liverwright Publishing Corporation.
- Pérez Lindo, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*: Buenos Aires, AR: Tinta Fresca, 2012.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿ una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*(16), 45-64.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(68), 103-122.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿ desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (Vol. 40). Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 133-149.
- Perrenoud, P. (2018). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2013). *Motivation in education: Theory Research, and Applications*. Essex, UK: Pearson.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., & Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson
- Poggi, M. (2016). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1).
- Puy, I. G. (2006). El español en China. *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes, 2006-2007*, 133.
- Qin, X., & Wen, Q. (2002). Internal structure of EFL motivation at the tertiary level in China. *Foreign Language Teaching and Research*, 34(1), 51-58.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40(2), 189-219.

- Rao, Q. (2017). Japanese learning motivation for English Major Students. *Journal of Liaoning Provincial College of Communications*, 05, 75-78.
- Riemer, C., & Schlak, T. (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2), 3-20.
- Ritchie, G. (2003). Presentation-Practice-Production and Task-Based Learning in the Light of Second Language Learning Theories. *English Teacher: An International Journal*, 6(2), 112-124.
- Rodríguez-Lifante, A. (2015). *Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera*. (PhD), Universidad de Alicante, Alicante.
- Rogers, C. R. (1963). Toward a science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72-92.
- Rogers, C. R. (1967). *Person to person: The problem of being human: A new trend in psychology*. Colorado, USA: Real People Press.
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Lincoln: Academic Development Institute.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In R. Rosenthal (Ed.), *Improving Academic Achievement*. California: University of California
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Rovira, J. M. S. (2010). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. (PhD), Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante, Murcia.
- Ryan. (2008). *The ideal L2 selves of Japanese learners of English*. (PhD), University of Nottingham, Nottingham.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1-19.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. U. Dörnyei, E. (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.

- Sa'd, S. H. T. (2017). Foreign Language Learning and Identity Reconstruction: Learners' Understanding of the Intersections of the Self, the Other and Power. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 13-36.
- Salkind, N. J., & Rainwater, T. (2003). *Exploring research*. New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (PhD), Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez, L. (2011). Luisa and Pedrito's dog will the breakfast eat': Interlanguage transfer and the role of the second language factor. *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*, 86-104.
- Santrock, J. W. (2003). *Psychology: Essentials*. Boston: McGraw-Hill
- Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., & Yilmaz, T. (2002). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2), 45-67.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2015). *A history of modern psychology*. New York: Routledge.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Shi, Y. (2000). University students english learning motivation. *Foreign Language Teaching and Research*, 04, 8-11.
- Silbernagel, L. A. (2008). *Motivación de los estudiantes de español de primer año universitario en IUPUI*. (PhD), Indiana University.
- Skehan, P. (1989). Language testing part II. *Language teaching*, 22(1), 1-13.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Skinner, B. F. (2011). *About behaviorism*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Skinner, B. F. (2014). *Verbal behavior*. Cambridge, USA: BF Skinner Foundation.

- Smit, U. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL*, 40(2), 89-116.
- Smith Castro, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.
- Smith, H. A., & Massey, D. A. (1987). Student Attitudes toward French as a Second Language: Their Stability and Relationship to Classroom Behaviors. *Canadian Modern Language Review*, 43(2), 314-336.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied linguistics*, 21(2), 157-169.
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental psychology*, 33(4), 711.
- Sugita McEown, M., & Takeuchi, O. (2014). Motivational Strategies in EFL Classrooms: How Do Teachers Impact Students' Motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38.
- Suryasa, I. W., Prayoga, I. G. P. A., & Werdistira, I. W. A. (2017). An Analysis of Students' Motivation Toward English Learning As Second Language Among Students In Pritchard English Academy (PEACE). *International Journal of Social Sciences and Humanities (IJSSH)*, 1(2), 43-50.
- Swanson, P. B. (2013). Spanish teachers' sense of humor and student performance on the national Spanish exams. *Foreign Language Annals*, 46(2), 146-156.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. a. U. Dörnyei, E. (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66-97). Bristol: Multilingual Matters.
- Teitelbaum, H., Edwards, A., & Hudson, A. (1975). Ethnic attitudes and the acquisition of spanish as a second language 1. *Language Learning*, 25(2), 255-266.
- Tejada, F. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 1-15.
- Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 41-67.

- Tejada, F. J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Tejada, F. J., & Bueno, C. R. (2015). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1).
- Tinka, K. (2008). Los motivos de la motivación. Tesina de Máster. Universiteit Utrecht. Disponible en: <http://igiturarchive.library.uu.nl/student-theses/2008-0911-200500/UUindex.html>.
- Tolman, E. C. (1951). *Purposive behavior in animals and men*. California: University of California Press.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, 79(4), 505-518.
- Trindade Natel, T. (2003). ¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o por qué está motivado a aprendera? *Glosas didácticas*. <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paper presented at the Conferencia Mundial sobre educación superior, 2009.
- Urduan, T., & Pajares, F. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Charlotte, North Carolina, USA: Information Age Publishing.
- Ushioda. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In E. Ushioda, Dörnyei, Z. (Ed.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: a cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. E. Alcón Soler, V. (Ed.), *Current issues in English language methodology* (Vol. 1, pp. 77-89). Castelló de la Plana, España: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

- Ushioda, E. (2001). Trinity College Dublin, Ireland Language Learning At University: Exploring The Role Of Motivational Thinking. *Motivation and second language acquisition*, 23.
- Ushioda, e. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. *Teacher and learner perspectives*, 5-24.
- Van Deusen-Scholl, N. (2018). *The Negotiation of Multilingual Heritage Identity in a Distance Environment: HLA and the Plurilingual Turn*, 35(3), 235-256.
- Van Geert, P. (2008). The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction. *The modern language journal*, 92(2), 179-199.
- Walker, C. J., & Symons, C. (1997). The meaning of human motivation. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 3-18). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Wang, T. (2016). German learning motivation. *ASIA AND PACIFIC EDUCATION*, 03, 108-120.
- Wang, X., Wang, W., & Zhang, P. (2018). A Survey of Middle School Students' Motivation in Chinese Learning at Education 21 Kulim School in Indonesia. *Modern Communication*, 13, 146-148.
- Wang, Z. (2016). L2MSS college students' english learning motivation and self system. *Continuing Education*, 6, 34-36.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.
- Wehner, A. K. (2014). *Exploring the relationship of motivation, anxiety, and virtual worlds in the experiences of two Spanish language learners: a case study*. (Phd), University of South Florida.
- Wehner, A. K. (2018). *Exploring the Relationship of Motivation, Anxiety, and Virtual Worlds in the Experiences of Two Spanish Language Learners: A Case Study*. (Phd), University of South Florida, Florida.
- Wei, X. (2013). A Study about the relationship between the college students' self syetem and the self-learning on ALE. *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 52-56.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Los Angeles: General Learning Press.

- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational psychologist, 45*(1), 28-36.
- Wen, Q. (2001). Developmental patterns in motivation, beliefs and strategies of English learners in China. *Foreign Language Teaching and Research, 2*, 105-110.
- Wen, Q., & Wang, H. (1996). The relationship of learner variables to scores on College English Test: Band 4 *Foreign Language Teaching and Research, 4*, 6-10.
- Weng, S. (2013). A qualitative study about the changes of Japanese learning motivation. *Journal of Jiamusi Education Institute, 12*, 372-373.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2007). *Development of achievement motivation*. London: Elsevier.
- William, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British educational research journal, 28*(4), 503-528.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers* (Vol. 67). Cambridge: Cambridge University press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow, UK: Longman.
- Willis, J., & Willis, D. (2013). *Doing Task-Based Teaching-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, R. A. (2014). Presidential address 2013: Fatigue influence on effort—considering implications for self-regulatory restraint. *Motivation and emotion, 38*(2), 183-195.
- Wu, G., & Bao, H. (2013). An Empirical Study of the Relationship Between Motivation in Academic Learning and Self-Identity among Graduate Students of English Major. *Foreign Language Education, 2*, 14-28.
- Xie, W., Pan, D., & Gao, Q. (2018). A Survey of English Learning Motivation of English Major Learners—Taking Jiangsu University of Science and Technology as an Example. *Wen Jiao Zi Liao, 4*, 214-217.
- Xu, G. (2018). Application of Task-based Teaching Method in Spanish Spoken Language Teaching. *Modern Education, 4*, 117-118.

- Xu, H., & Gao, Y. (2014). The development of English learning motivation and learners' identities: A structural equation modeling analysis of longitudinal data from Chinese universities. *System*, 47, 102-115.
- Xu, Y. (2015). La comparación de la motivación de aprender inglés y español de los estudiantes de la carrera de español. *English Campus*, 19, 25-26.
- Yan, J., & Wang, H. (2018). Analysis on the Change of Teacher Education Policy in China in the 40 Years of Reform *Teacher Education Research*, 5, 7-13.
- Yang, P. (2018). Exploración y práctica de la enseñanza jerárquica en la enseñanza del español en la educación superior profesional. *English Square*, 5, 65-75.
- Yang, Q. Z., Yuwei. (2012). The study about the relationship between chinese colleges english mayor students' self, learning motivation and the change of auto identity. *The Science Education Article Collects*, 3, 101-103.
- Yao, Y. G., Rongcong. (2017). A Study on Japanese Learning Motivation Types and Influential Factors of Japanese Major College Students. *Foreign Language Research in Northeast Asia*, 03, 54-60.
- Yin, L., & Xu, F. (2018). A Study on the Construction of Evaluation Index System of Higher Vocational Faculty Training. *China Higher Education Research*, 10, 98-103.
- You, C. J., Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2016). Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*, 66(1), 94-123.
- Yu, X. (2018). Five changes on the teachers training in China. *Chinese Teacher*, p. 12.
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*(5), 68-80.
- Zanón, J., & Alba, J. M. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas* (Vol. 2). Madrid: Editorial Edinumen.
- Zhang, T. (2015). French learning motivation. *Guangdong Foreign Language University Press*, 1, 88-98.
- Zhang, X., & Liu, G. (2018). Analysis of the Change of Teacher Training Model in China in Recent 30 Years. *Modern Primary and Secondary Education*, 8, 83-88.
- Zhang, y., & Ke, q. (2017). Exploration of Teacher Education Reform Based On SCIL Core Competence-Taking SHNU as an Example. *Research in Educational Development*, 20, 61-67.

- Zhao, M. (2018). Reflections on the Reform of Russian Teaching in Sino-Russian Cooperation in Running Schools under the Background of the "Belt and Road". *Reflections on the Reform of Russian Teaching in Sino-Russian Cooperation in Running Schools under the Background of the "Belt and Road"*, 30, 226-230.
- Zheng, L. (1987). Study about the french mayor students' learning motivation. *Modern Foreign Languages*, 1.
- Zheng, S., & Liu, Y. (2014). The current status of spanish language teachers in chinese institutions of higher education. *Foreign Language Teaching and Reserch*, 46, 574-582.
- Zhou, W. Z., Mingming. (2018). Role of Self-Identity and Self-Determination in English Learning among High School Students. *Journal of Language, Identity, and Education*, 17(3), 168-181.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Z. Schunk, B.J. (Ed.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (Vol. 1). London: Routledge.

## Apéndice

### Cuestionario sobre la motivación de aprender español de los licenciados chinos

#### Información demográfica

2. Su género? Chico  Chica

3. ¿Su edad? Menos de 18 años  Entre 18 y 25 años  Entre 26 y 30 años

4. ¿Su nivel de inglés? CET 4  CET 6  CET 8

5. ¿Qué tiempo le ha llevado el aprendizaje del español?

Menos de un año  1-2 años  2-3 años  3-4 años  más de 4 años

6. ¿ En qué año académico se encuentra actualmente?

Primer año  Segundo año  Tercer año  Cuarto año

7. ¿Cuál es su nivel actual de español (según el marco común europeo de idiomas)?

A1  A2  B1  B2  C1  C2

8. ¿Usted viene en una zona rural o urbana?

Zona rural  Zona urbana

1. ¿Por qué estudia usted español?	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
8. Porque desde que me presentaron por primera vez el español, me gusta.					
9. Porque quiero sacar buena nota.					
10. Mi interés por aprender español depende de los materiales académicos.					
11. Mi interés por aprender español está motivado por la actitud de mi profesor.					
12. Mi interés por aprender español depende de la calidad de las clases.					

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. Porque mis padres y/o mi Universidad me obligan a estudiarlo					
14. Un objetivo principal para aprender español es obtener el título.					
15. Hablar español fluido es un símbolo de nivel educativo y social.					
16. Porque quiero estudiar en España o en los países latinoamericanos.					
17. Porque el español es un medio de comunicación muy útil en el mundo actual.					
18. Porque quiero emigrar a los países hispanohablantes.					
19. Porque quiero presentar China al mundo hispánico.					
20. Porque me interesan las obras literarias, películas y canciones en español.					
21. Porque quiero conocer a amigos españoles.					
22. Porque quiero conocer y entender la cultura española.					
23. Porque tengo interés especial por aprender lenguas en general.					
24. Porque quiero impulsar el desarrollo de China.					
25. Porque quiero que mis padres estén contentos.					
26. Porque el español me sirve para entender mejor otras disciplinas.					
27. Porque el título de español me facilita una mejora en la búsqueda de trabajo.					
28. Porque quiero viajar a los países hispanohablantes.					
29. Porque el español es un paso muy importante en el desarrollo personal.					
30. Porque quiero ir a los países hispanohablantes a buscar mejores oportunidades laborales.					

<b>II. Intensidad de motivación</b>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
31. Leo periódicos y revistas en español frecuentemente fuera de clase.					
32. Apenas busco espacio y tiempo para hablar español.					
33. En las clases de español, no trabajo mucho.					
34. El tiempo que me dedico al aprendizaje del español fuera de la clase es más de 15 horas semanales.					
35. Siempre intento conocer nuevas palabras para ampliar mi vocabulario.					
36. Siempre intento ver películas y vídeos en español.					
37. Apenas intento ver programas de televisión en español.					
38. Dedico poco tiempo para aclarar las dudas del aprendizaje en español.					
39. Me esfuerzo mucho para conocer y entender la cultura española que está por detrás de las frases hechas o refranes españoles.					
40. Busco cualquier oportunidad para participar en actividades fuera de la clase, por ejemplo: esquina de español, concurso de oratoria, concurso de ensayo.					
41. En general, pongo mucho esfuerzo para aprender español.					
<b>III. Cambio de auto identidad</b>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
42. Cuando mi español es mejor que otros estudiantes, me siento muy bien					
43. El aprendizaje de español influye mucho en mi autoestima personal.					
44. Cuando mi nivel de español mejora, empeora mi nivel de chino.					
45. Cuando mi nivel de español mejora, el nivel de mi chino también mejora.					

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
46. El aprendizaje del español, no está suponiendo ningún cambio en mi lengua materna.					
47. La mezcla de idiomas me hace sentir muy incómodo.					
48. Puedo hablar español y chino en diferentes situaciones contextuales sin ningún problema.					
49. Cuando me encuentro con dificultades en el aprendizaje del español, me hace sentir frustrado.					
50. Cuando supero una dificultad en el aprendizaje del español, se fortalece mi autoestima.					
51. No noto ningún cambio después de aprender español.					
52. Después de aprender español, soy consciente de mi acercamiento a la cultura occidental.					
53. Después de aprender español, soy consciente de que no estoy totalmente de acuerdo con las costumbres tradicionales chinas.					
54. Soy más confiable cuando comunico en español, sin embargo, estoy muy humilde cuando comunico en chino.					
55. El cambio entre los dos idiomas, me hace sentir incómodo.					
56. Creo que el idioma sólo es un instrumento, no me convierto en otra persona después de aprender otro idioma.					
57. Cuando veo películas españolas, prefiero escucharlas en español original, igual que cuando veo películas chinas, me gustaría escucharlas en chino.					
58. Cuando me despido de mis amigos extranjeros, dudo sobre la forma de despedida.					
59. Después de aprender español, me planteo sustituir algunos términos chinos.					

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
60. Después de aprender español, me llama más atención el cambio del mundo exterior.					
61. Después de aprender español, me convierto en una persona más alegre, abierto y comunicable, y me relaciono mejor con la gente.					
62. Aparte de mi nombre chino, tengo un nombre español, uso ambos.					
63.- Después de aprender español a veces me encuentro en conflicto por diferencias en los valores sociales.					
64. Según el aumento de conocimiento sobre la literatura y el arte español, tengo más interés por la literatura y el arte chino.					
65. El tema sobre el cambio después de aprender español es muy aburrido, no me interesa nada.					

**Correlaciones**

		desarrollo pers.	gusto pers.	respons. soci.	entorno. apren.	expedientes	confianza. a.per.	sustractivo.	aditivo	productivo	partido	no cambio
desarrollo pers.	Correlación de Pearson	1	.000	.000	.000	.000	.353**	.143*	.341**	.328**	.135*	-.025
	Sig. (bilateral)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.000	.021	.000	.000	.029	.686
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
gusto pers.	Correlación de Pearson	.000	1	.000	.000	.000	.145*	.017	.211**	.248**	-.018	-.135*
	Sig. (bilateral)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.019	.785	.001	.000	.773	.029
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
respons. soci.	Correlación de Pearson	.000	.000	1	.000	.000	-.047	.073	.133*	.337**	.107	-.006
	Sig. (bilateral)	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.444	.239	.032	.000	.085	.920
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262

entorno. apren.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.000 1.000 262	.000 1.000 262	.000 1.000 262	1 1.000 262	.000 1.000 262	.059 .341 262	.051 .411 262	-.033 .594 262	.026 .678 262	.121 .051 262	-.042 .502 262
expedientes	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.000 1.000 262	.000 1.000 262	.000 1.000 262	1 1.000 262	.192** .002 262	-.046 .457 262	-.023 .706 262	.069 .265 262	.130* .036 262	.110 .076 262	
confianza.per.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.353** .000 262	.145* .019 262	-.047 .444 262	.059 .341 262	.192** .002 262	1 .541 262	-.038 .000 262	.257** .000 262	.278** .000 262	.089 .151 262	.130* .035 262
sustractivo.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.143* .021 262	.017 .785 262	.073 .239 262	.051 .411 262	-.046 .457 262	-.038 .541 262	1 .005 262	.172** .005 262	.002 .979 262	.496** .000 262	-.128* .038 262

	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
aditivo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.341**	.211**	.133*	-.033	-.023	.257**	.172**	1	.473**	.077	-.038
		.000	.001	.032	.594	.706	.000	.005		.000	.211	.540
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
productivo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.328**	.248**	.337**	.026	.069	.278**	.002	.473**	1	.026	.010
		.000	.000	.000	.678	.265	.000	.979	.000		.674	.873
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
partido	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.135*	-.018	.107	.121	.130*	.089	.496**	.077	.026	1	-.077
		.029	.773	.085	.051	.036	.151	.000	.211	.674		.212
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
no cambio	Correlación de Pearson	-.025	-.135*	-.006	-.042	.110	.130*	-.128*	-.038	.010	-.077	1

Sig. (bilateral)	.686	.029	.920	.502	.076	.035	.038	.540	.873	.212	
N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262

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

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

### Descripción

		N	MEIDA	Desviación Estándar	Error Estándar	Intervalo de confianza al 95%		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Confianza propia	1	40	15.93	2.721	.430	15.05	16.80	9	20
	2	176	15.30	2.615	.197	14.91	15.69	4	20
	3	46	16.33	2.348	.346	15.63	17.02	11	20
	Total	262	15.58	2.610	.161	15.26	15.89	4	20
Cambio sustractivo	1	40	7.75	2.968	.469	6.80	8.70	4	17
	2	176	8.60	3.112	.235	8.13	9.06	4	19
	3	46	8.61	3.116	.459	7.68	9.53	4	17
	Total	262	8.47	3.094	.191	8.09	8.85	4	19
Cambio aditivo	1	40	13.00	2.298	.363	12.26	13.74	8	20
	2	176	13.59	1.998	.151	13.29	13.89	8	20
	3	46	15.35	2.068	.305	14.73	15.96	12	20
	Total	262	13.81	2.180	.135	13.54	14.07	8	20
Cambio productivo	1	40	13.03	3.084	.488	12.04	14.01	6	20
	2	176	13.59	2.513	.189	13.21	13.96	8	20
	3	46	15.93	3.087	.455	15.02	16.85	4	20
	Total	262	13.91	2.865	.177	13.56	14.26	4	20
Cambio de identidad dividida	1	40	8.93	3.075	.486	7.94	9.91	4	16
	2	176	9.40	2.949	.222	8.96	9.84	4	20
	3	46	9.54	3.570	.526	8.48	10.60	4	17
	Total	262	9.35	3.079	.190	8.98	9.73	4	20
Sin cambio	1	40	13.43	2.480	.392	12.63	14.22	7	18
	2	176	12.72	2.516	.190	12.35	13.10	5	18
	3	46	12.24	2.822	.416	11.40	13.08	7	20
	Total	262	12.74	2.579	.159	12.43	13.06	5	20

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Confianza propia	Inter-grupos	44.050	2	22.025	3.290	.039
	Intra-grupos	1733.923	259	6.695		
	Total	1777.973	261			
Cambio sustractivo	Inter-grupos	24.441	2	12.221	1.279	.280
	Intra-grupos	2474.814	259	9.555		
	Total	2499.256	261			
Cambio aditivo	Inter-grupos	143.478	2	71.739	16.938	.000
	Intra-grupos	1096.980	259	4.235		
	Total	1240.458	261			
Cambio productivo	Inter-grupos	238.480	2	119.240	16.216	.000
	Intra-grupos	1904.501	259	7.353		
	Total	2142.981	261			
Identidad dividida	Inter-grupos	9.443	2	4.721	.496	.609
	Intra-grupos	2464.546	259	9.516		
	Total	2473.989	261			
Sin cambio	Inter-grupos	30.364	2	15.182	2.306	.102
	Intra-grupos	1705.503	259	6.585		
	Total	1735.866	261			

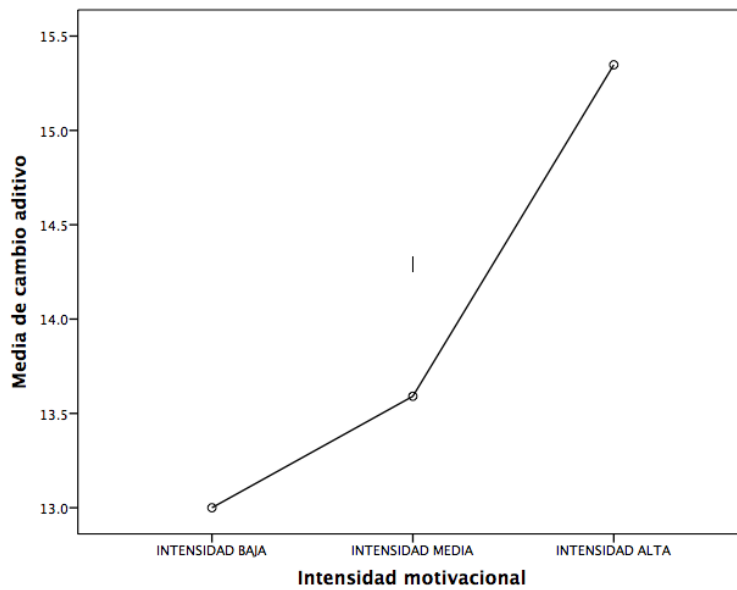
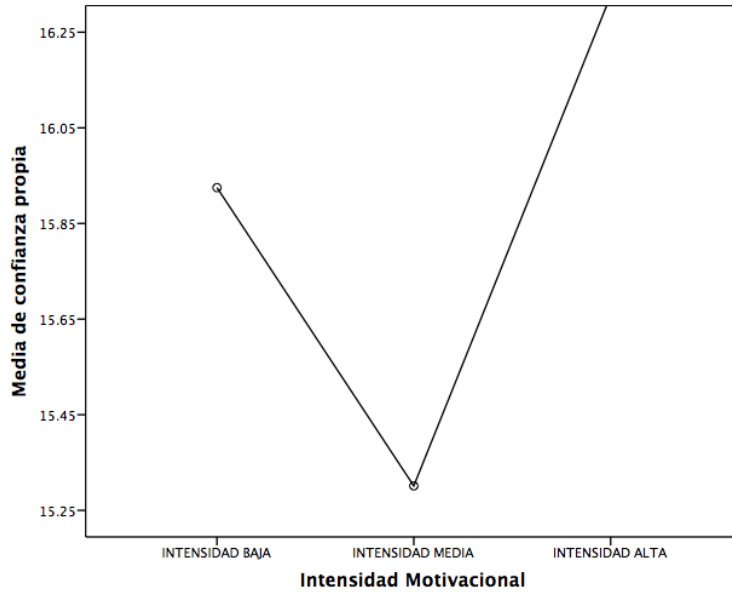
Prueba de inter-sujetos

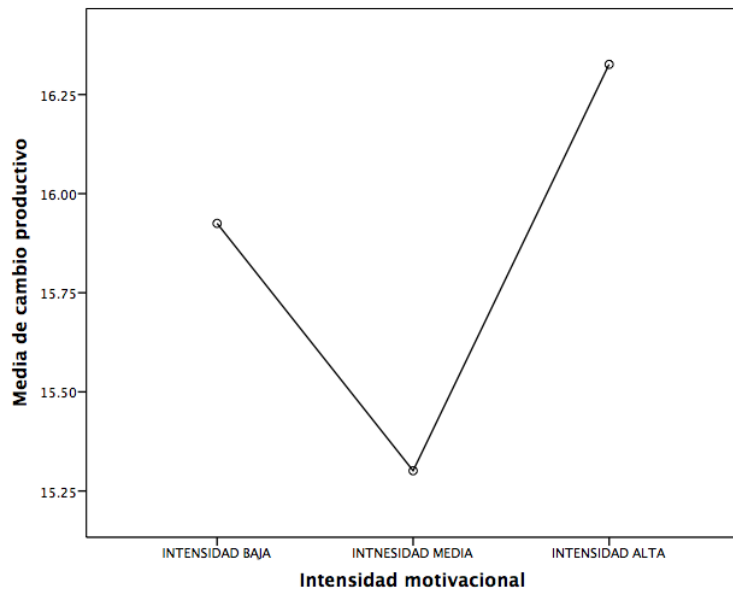
Bonferroni(B)

Variables	(I) Intensidad	(J) Intensidad	Diferencia de media (I-J)	Erros típico	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
						Confianza propia	Baja
		Alta	-.401	.559	1.000	-1.75	.95
	Media	Baja	-.624	.453	.510	-1.72	.47
		Alta	-1.025	.428	.052	-2.06	.01
	Alta	Baja	.401	.559	1.000	-.95	1.75
		Media	1.025	.428	.052	-.01	2.06
Cambio sustractivo	Baja	Media	-.847	.541	.357	-2.15	.46
		Alta	-.859	.668	.600	-2.47	.75
	Media	Baja	.847	.541	.357	-.46	2.15
		Alta	-.012	.512	1.000	-1.25	1.22
	Alta	Baja	.859	.668	.600	-.75	2.47
		Media	.012	.512	1.000	-1.22	1.25
Cambio aditivo	Baja	Media	-.591	.360	.307	-1.46	.28
		Alta	-2.348*	.445	.000	-3.42	-1.28
	Media	Baja	.591	.360	.307	-.28	1.46
		Alta	-1.757*	.341	.000	-2.58	-.94
	Alta	Baja	2.348*	.445	.000	1.28	3.42
		Media	1.757*	.341	.000	.94	2.58
Cambio productivo	Baja	Media	-.560	.475	.718	-1.70	.58
		Alta	-2.910*	.586	.000	-4.32	-1.50
	Media	Baja	.560	.475	.718	-.58	1.70
		Alta	-2.350*	.449	.000	-3.43	-1.27
	Alta	Baja	2.910*	.586	.000	1.50	4.32
		Media	2.350*	.449	.000	1.27	3.43
Cambio de identidad dividida	Baja	Media	-.478	.540	1.000	-1.78	.82
		Alta	-.618	.667	1.000	-2.23	.99
	Media	Baja	.478	.540	1.000	-.82	1.78
		Alta	-.140	.511	1.000	-1.37	1.09
	Alta	Baja	.618	.667	1.000	-.99	2.23
		Media	.140	.511	1.000	-1.09	1.37
Sin cambio	Baja	Media	.703	.449	.356	-.38	1.79

	Alta		1.186	.555	.100	-.15	2.52
Media	Baja		-.703	.449	.356	-1.79	.38
	Alta		.482	.425	.772	-.54	1.51
Alta	Baja		-1.186	.555	.100	-2.52	.15
	Media		-.482	.425	.772	-1.51	.54

\*. El nivel de significancia de la diferencia media es de 0.05.





#### Grupo de Intensidad motivacional

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
efecto Baja Intensidad	40	15.3	15.3	15.3
Media Intensidad	176	67.2	67.2	82.4
Alta Intensidad	46	17.6	17.6	100.0
Total	262	100.0	100.0	

#### Estadística Descriptiva

	N	Media	Desviación estándar
Confianza propia	262	15.5763	2.61001
Cambio sustractivo	262	8.4695	3.09446
Cambio aditivo	262	13.8092	2.18007
Cambio productivo	262	13.9122	2.86542
Identidad dividida	262	9.3550	3.07878
Sin cambio	262	12.7443	2.57892
N válido	262		

**Prueba MANOVA<sup>a</sup>**

Efecto		valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep.	Traza de Pillai	.030	1.497	5.000	242.000	.192
	Lambda de Wilks	.970	1.497	5.000	242.000	.192
	Seguimiento de Hotelling	.031	1.497	5.000	242.000	.192
	Raiz mayor de Roy	.031	1.497	5.000	242.000	.192
Género	Traza de Pillai	.018	.910	5.000	242.000	.475
	Lambda de Wilks	.982	.910	5.000	242.000	.475
	Seguimiento de Hotelling	.019	.910	5.000	242.000	.475
	Raiz mayor de Roy	.019	.910	5.000	242.000	.475
Edad	Traza de Pillai	.023	1.148	5.000	242.000	.336
	Lambda de Wilks	.977	1.148	5.000	242.000	.336
	Seguimiento de Hotelling	.024	1.148	5.000	242.000	.336
	Raiz mayor de Roy	.024	1.148	5.000	242.000	.336
Nivel de inglés	Traza de Pillai	.110	5.952	5.000	242.000	.000
	Lambda de Wilks	.890	5.952	5.000	242.000	.000
	Seguimiento de Hotelling	.123	5.952	5.000	242.000	.000
	Raiz mayor de Roy	.123	5.952	5.000	242.000	.000
Tiempo aprendiendo español	Traza de Pillai	.073	1.215	15.000	732.000	.254
	Lambda de Wilks	.928	1.219	15.000	668.457	.251
	Seguimiento de Hotelling	.076	1.223	15.000	722.000	.248
	Raiz mayor de Roy	.057	2.773	5.000	244.000	.019
Año académico	Traza de Pillai	.062	1.023	15.000	732.000	.428
	Lambda de Wilks	.939	1.032	15.000	668.457	.420
	Seguimiento de Hotelling	.065	1.040	15.000	722.000	.411
	Raiz mayor de Roy	.058	2.823	5.000	244.000	.017
Nivel de español	Traza de Pillai	.120	1.213	25.000	1230.000	.216
	Lambda de Wilks	.884	1.219	25.000	900.492	.211
	Seguimiento de Hotelling	.127	1.224	25.000	1202.000	.206
	Raiz mayor de Roy	.071	3.486	5.000	246.000	.005
Origen de familia	Traza de Pillai	.013	.658	5.000	242.000	.656
	Lambda de Wilks	.987	.658	5.000	242.000	.656
	Seguimiento de Hotelling	.014	.658	5.000	242.000	.656
	Raiz mayor de Roy	.014	.658	5.000	242.000	.656

- a. Diseño: intercepto + edad+género+nivel de inglés+ tiempo llevado para aprender español+año académico  
 b. Estadístico exacto.  
 c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba de inter-sujetos**

Origen	Variables dependientes	III suma de cuadrado	df	Medias cuadráticas	F	Sig.
Modelo corregido	Desarrollo personal	12.611 <sup>a</sup>	15	.841	.833	.641
	Gusto personal	39.895	15	2.660	2.959	.000
	Respons. y comunicación	10.198	15	.680	.667	.816
	Entorno del aprendizaje	27.605	15	1.840	1.940	.020
	Expedientes	17.838	15	1.189	1.203	.270
Intercep.	Desarrollo personal	.950	1	.950	.941	.333
	Gusto personal	4.313	1	4.313	4.799	.029
	Respons. y comunicación	.072	1	.072	.070	.791
	Entorno del aprendizaje	1.647	1	1.647	1.736	.189
	Expedientes	.086	1	.086	.087	.768
Género	Desarrollo personal	.004	1	.004	.003	.953
	Gusto personal	.049	1	.049	.055	.815
	Respons. y comunicación	1.040	1	1.040	1.020	.314
	Entorno del aprendizaje	3.306	1	3.306	3.485	.063
	Expedientes	.036	1	.036	.036	.850
Edad	Desarrollo personal	.365	1	.365	.362	.548
	Gusto personal	3.803	1	3.803	4.231	.041
	Respons. y comunicación	.925	1	.925	.907	.342
	Entorno del aprendizaje	.480	1	.480	.506	.477
	Expedientes	.006	1	.006	.006	.938

Nivel de inglés	Desarrollo personal	1.137	1	1.137	1.126	.290
	Gusto personal	16.153	1	16.153	17.972	.000
	Respons. y comunicación	2.351	1	2.351	2.306	.130
	Entorno del aprendizaje	3.787	1	3.787	3.992	.047
	Expedientes	3.446	1	3.446	3.486	.063
Tiempo aprendiendo español	Desarrollo personal	.731	3	.244	.241	.868
	Gusto personal	2.322	3	.774	.861	.462
	Respons. y comunicación	2.317	3	.772	.757	.519
	Entorno del aprendizaje	8.340	3	2.780	2.930	.034
	Expedientes	3.793	3	1.264	1.279	.282
Año académico	Desarrollo personal	1.435	3	.478	.474	.701
	Gusto personal	1.990	3	.663	.738	.530
	Respons. y comunicación	3.709	3	1.236	1.213	.306
	Entorno del aprendizaje	7.114	3	2.371	2.499	.060
	Expedientes	.590	3	.197	.199	.897
Nive de español	Desarrollo personal	8.672	5	1.734	1.718	.131
	Gusto personal	4.037	5	.807	.898	.483
	Respons. y comunicación	.924	5	.185	.181	.969
	Entorno del aprendizaje	9.683	5	1.937	2.041	.074
	Expedientes	6.314	5	1.263	1.278	.274
Origen de familia	Desarrollo personal	.001	1	.001	.001	.982
	Gusto personal	2.016	1	2.016	2.243	.136
	Respons. y comunicación	.516	1	.516	.506	.477
	Entorno del aprendizaje	.082	1	.082	.086	.770
	Expedientes	.308	1	.308	.312	.577
Error	Desarrollo personal	248.389	246	1.010		
	Gusto personal	221.105	246	.899		

	Respons. y comunicación	250.802	246	1.020		
	Entorno del aprendizaje	233.395	246	.949		
	Expedientes	243.162	246	.988		
Total	Desarrollo personal	261.000	262			
	Gusto personal	261.000	262			
	Respons. y comunicación	261.000	262			
	Entorno del aprendizaje	261.000	262			
	Expedientes	261.000	262			
Total corregido	Desarrollo personal	261.000	261			
	Gusto personal	261.000	261			
	Respons. y comunicación	261.000	261			
	Entorno del aprendizaje	261.000	261			
	Expedientes	261.000	261			

a. R cuadrada= .048 (R cuadrado corregida = -.010) b. R cuadrada = .153 (R cuadrado corregida = .101) ; c. R cuadrada = .039 (R cuadrado corregida = -.020) ; d. R cuadrada = .106 (R cuadrado corregida = .051) ; e. R cuadrada = .068 (R cuadrado corregida = .012) ; f. R cuadrada = .042 (R cuadrado corregida = .015)

**Prueba MANOVA<sup>a</sup>**

Efecto		valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.008	.425	5.000	253.000	.831
	Lambda de Wilks	.992	.425	5.000	253.000	.831
	Traza de Hotelling	.008	.425	5.000	253.000	.831
	Raiz mayo de Roy	.008	.425	5.000	253.000	.831
Nivel de inglés	Traza de Pillai	.144	8.534	5.000	253.000	.000
	Lambda de Wilks	.856	8.534	5.000	253.000	.000
	Traza de Hotelling	.169	8.534	5.000	253.000	.000
	Raiz mayo de Roy	.169	8.534	5.000	253.000	.000
Tiempo aprendiendo espa?ol	Traza de Pillai	.115	2.037	15.000	765.000	.011
	Lambda de Wilks	.886	2.090	15.000	698.823	.009
	Traza de Hotelling	.128	2.140	15.000	755.000	.007
	Raiz mayo de Roy	.117	5.958	5.000	255.000	.000

- a. a. Dise?o: intercepto + nivel de inglés+ tiempo llevado para aprender espa?ol
- b. Estadístico exacto.
- c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba del efecto inter-sujetos**

Origen	variables dependientes	suma cuadrados III	df	Meida cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Desarrollo personal	1.511 <sup>a</sup>	4	.378	.374	.827
	Gusto personal	28.357	4	7.089	7.831	.000
	Respons. y Com. social	3.722	4	.931	.930	.447
	Entorno de aprendizaje	7.479	4	1.870	1.895	.112
	Expedientes	9.698	4	2.425	2.480	.044
Intercepto.	Desarrollo personal	.093	1	.093	.092	.761
	Gusto personal	.055	1	.055	.060	.806
	Respons. y Com. social	.157	1	.157	.157	.693
	Entorno de aprendizaje	.079	1	.079	.080	.778
	Expedientes	1.662	1	1.662	1.700	.193

Nivel de inglés	Desarrollo personal	.082	1	.082	.081	.776
	Gusto personal	26.746	1	26.746	29.546	.000
	Respons. y Com. social	3.293	1	3.293	3.289	.071
	Entorno de aprendizaje	2.510	1	2.510	2.544	.112
	Expedientes	4.864	1	4.864	4.975	.027
Tiempo aprendiendo español	Desarrollo personal	.717	3	.239	.237	.871
	Gusto personal	14.313	3	4.771	5.270	.002
	Respons. y Com. social	2.599	3	.866	.865	.460
	Entorno de aprendizaje	1.987	3	.662	.671	.570
	Expedientes	9.525	3	3.175	3.247	.023
Error	Desarrollo personal	259.489	257	1.010		
	Gusto personal	232.643	257	.905		
	Respons. y Com. social	257.278	257	1.001		
	Entorno de aprendizaje	253.521	257	.986		
	Expedientes	251.302	257	.978		
Total	Desarrollo personal	261.000	262			
	Gusto personal	261.000	262			
	Respons. y Com. social	261.000	262			
	Entorno de aprendizaje	261.000	262			
	Expedientes	261.000	262			
Total corregido	Desarrollo personal	261.000	261			
	Gusto personal	261.000	261			
	Respons. y Com. social	261.000	261			
	Entorno de aprendizaje	261.000	261			
	Expedientes	261.000	261			

a. a. R cuadrada = .006(R cuadrado corregida = -.0); b. R cuadrada = .109(R cuadrado corregida = .095); c. R cuadrada = .014(R cuadrado corregida = -.001); d. R cuadrada = .029(R cuadrado corregida = .014); e. R cuadrada = .037(R cuadrado corregida = .022)

Prueba MANOVA<sup>a</sup>

Efecto		Valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.885	309.606 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.000
	Lambda de Wilks	.115	309.606 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.000
	traza de Hotelling	7.708	309.606 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.000
	Raiz mayor de Roy	7.708	309.606 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.000
Género	Traza de Pillai	.057	2.424 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.027
	Lambda de Wilks	.943	2.424 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.027
	traza de Hotelling	.060	2.424 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.027
	Raiz mayor de Roy	.060	2.424 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.027
Edad	Traza de Pillai	.019	.761 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.601
	Lambda de Wilks	.981	.761 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.601
	traza de Hotelling	.019	.761 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.601
	Raiz mayor de Roy	.019	.761 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.601
Nivel de inglés	Traza de Pillai	.026	1.055 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.391
	Lambda de Wilks	.974	1.055 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.391
	traza de Hotelling	.026	1.055 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.391
	Raiz mayor de Roy	.026	1.055 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.391
Tiempo aprendiendo español	Traza de Pillai	.027	.364	18.000	729.000	.993
	Lambda de Wilks	.973	.362	18.000	682.136	.993
	traza de Hotelling	.027	.359	18.000	719.000	.994
	Raiz mayor de Roy	.013	.519 <sup>c</sup>	6.000	243.000	.794
Año académico	Traza de Pillai	.060	.829	18.000	729.000	.666
	Lambda de Wilks	.940	.832	18.000	682.136	.663
	traza de Hotelling	.063	.834	18.000	719.000	.660
	Raiz mayor de Roy	.050	2.007 <sup>c</sup>	6.000	243.000	.065
Nivel de español	Traza de Pillai	.179	1.513	30.000	1225.000	.038
	Lambda de Wilks	.832	1.517	30.000	966.000	.038
	traza de Hotelling	.190	1.515	30.000	1197.000	.038
	Raiz mayor de Roy	.085	3.453 <sup>c</sup>	6.000	245.000	.003
Origen de familia	Traza de Pillai	.048	2.004 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.066
	Lambda de Wilks	.952	2.004 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.066
	traza de Hotelling	.050	2.004 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.066
	Raiz mayor de Roy	.050	2.004 <sup>b</sup>	6.000	241.000	.066

- a. Diseño: intercepto +edad+ género + nivel de español+nivel de inglés+año académico+entorno de aprendizaje+origen de familia
- b. Estadístico exacto
- c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba MANOVA<sup>a</sup>**

Efecto		valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.953	844.495	6.000	249.000	.000
	Lambda de Wilks	.047	844.495	6.000	249.000	.000
	Traza de Hotelling	20.349	844.495	6.000	249.000	.000
	Raiz mayor de Roy	20.349	844.495	6.000	249.000	.000
Género	Traza de Pillai	.054	2.381	6.000	249.000	.030
	Lambda de Wilks	.946	2.381	6.000	249.000	.030
	Traza de Hotelling	.057	2.381	6.000	249.000	.030
	Raiz mayor de Roy	.057	2.381	6.000	249.000	.030
Nivel de español	Traza de Pillai	.196	1.720	30.000	1265.000	.009
	Lambda de Wilks	.816	1.737	30.000	998.000	.009
	Traza de Hotelling	.212	1.746	30.000	1237.000	.008
	Raiz mayor de Roy	.116	4.884	6.000	253.000	.000
Origen de familia	Traza de Pillai	.048	2.071	6.000	249.000	.057
	Lambda de Wilks	.952	2.071	6.000	249.000	.057
	Traza de Hotelling	.050	2.071	6.000	249.000	.057
	Raiz mayor de Roy	.050	2.071	6.000	249.000	.057

- a. Diseño: intercepto + género + nivel de español
- b. Estadístico exacto
- c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba de efecto inter-sujetos**

Origen	Variables dependientes	Suma de cuadrados tipo III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Cambio confianza propia	79.013 <sup>a</sup>	7	11.288	1.688	.112
	cambio sustractivo	194.528	7	27.790	3.063	.004
	cambio aditivo	74.124	7	10.589	2.306	.027
	cambio productivo	74.685	7	10.669	1.310	.246
	identidad dividida	163.902	7	23.415	2.574	.014
	sin cambio	72.358	7	10.337	1.578	.142
Intersección	Cambio confianza propia	12413.462	1	12413.462	1855.853	.000
	cambio sustractivo	4671.446	1	4671.446	514.832	.000
	cambio aditivo	10950.587	1	10950.587	2384.779	.000
	cambio productivo	11076.871	1	11076.871	1360.311	.000
	identidad dividida	6045.361	1	6045.361	664.703	.000
	sin cambio	8026.142	1	8026.142	1225.506	.000
Género	Cambio confianza propia	39.034	1	39.034	5.836	.016
	cambio sustractivo	52.092	1	52.092	5.741	.017
	cambio aditivo	1.900	1	1.900	.414	.521
	cambio productivo	5.668	1	5.668	.696	.405

	identidad dividida	14.921	1	14.921	1.641	.201
	sin cambio	17.533	1	17.533	2.677	.103
Nivel de espa?ol	Cambio confianza propia	35.585	5	7.117	1.064	.381
	cambio sustractivo	141.749	5	28.350	3.124	.009
	cambio aditivo	71.372	5	14.274	3.109	.010
	cambio productivo	70.107	5	14.021	1.722	.130
	identidad dividida	106.046	5	21.209	2.332	.043
	sin cambio	41.061	5	8.212	1.254	.284
Origen de familia	Cambio confianza propia	15.399	1	15.399	2.302	.130
	cambio sustractivo	.816	1	.816	.090	.764
	cambio aditivo	1.339E-5	1	1.339E-5	.000	.999
	cambio productivo	1.832	1	1.832	.225	.636
	identidad dividida	35.667	1	35.667	3.922	.049
	sin cambio	19.876	1	19.876	3.035	.083
Error	Cambio confianza propia	1698.960	254	6.689		
	cambio sustractivo	2304.727	254	9.074		
	cambio aditivo	1166.334	254	4.592		
	cambio productivo	2068.295	254	8.143		
	identidad dividida	2310.087	254	9.095		
	sin cambio	1663.509	254	6.549		

Total	Cambio confianza propia	65345.000	262			
	cambio sustractivo	21293.000	262			
	cambio aditivo	51202.000	262			
	cambio productivo	52853.000	262			
	identidad dividida	25403.000	262			
	sin cambio	44289.000	262			
Total corregida	Cambio confianza propia	1777.973	261			
	cambio sustractivo	2499.256	261			
	cambio aditivo	1240.458	261			
	cambio productivo	2142.981	261			
	identidad dividida	2473.989	261			
	sin cambio	1735.866	261			

a. R cuadrada = .044 (R cuadrado corregida = .018) b. R cuadrada = .078 (R cuadrado corregida = .052) ; c. R cuadrada = .060 (R cuadrado corregida = .034) ; d. R cuadrada = .035 (R cuadrado corregida = .008) ; e. R cuadrada = .066 (R cuadrado corregida = .041) ; f. R cuadrada = .042 (R cuadrado corregida = .015)

### Prueba inter-sujetos

variable dependiente: Intensidad de motivación

efecto	Suma de cuadrados de III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	9.491 <sup>a</sup>	15	.633	2.038	.014
Intercep.	84.981	1	84.981	273.733	.000
Género	.048	1	.048	.154	.695
Edad	.016	1	.016	.053	.818
Nivel de inglés	.130	1	.130	.418	.518
Tiempo aprendiendo español	.276	3	.092	.297	.828
Año académico	.502	3	.167	.539	.656
Nivel de español	4.589	5	.918	2.956	.013
Origen de familia	.606	1	.606	1.951	.164
Error	76.371	246	.310		
Total	1158.000	262			
Total corregido	85.863	261			

a. R cuadrada = .111(R cuadrado corregida =.056)

### Prueba MANOVA

Varibales dependientes: Intensidad motivacional

Origen	suma de cuadrados de III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4.457 <sup>a</sup>	6	.743	2.327	.033
Intercep.	281.614	1	281.614	882.148	.000
Nivel de español	3.355	5	.671	2.102	.066
Origen de familia	1.131	1	1.131	3.542	.061
Error	81.405	255	.319		
Total	1158.000	262			
Total corregido	85.863	261			

a. R cuadrada = .052(R cuadrado corregida =0.30)

**Prueba MANOVA<sup>a</sup>**

Efecto		valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.953	844.495	6.000	249.000	.000
	Lambda de Wilks	.047	844.495	6.000	249.000	.000
	Traza de Hotelling	20.349	844.495	6.000	249.000	.000
	Raiz mayor de Roy	20.349	844.495	6.000	249.000	.000
Género	Traza de Pillai	.054	2.381	6.000	249.000	.030
	Lambda de Wilks	.946	2.381	6.000	249.000	.030
	Traza de Hotelling	.057	2.381	6.000	249.000	.030
	Raiz mayor de Roy	.057	2.381	6.000	249.000	.030
Nivel de espa?ol	Traza de Pillai	.196	1.720	30.000	1265.000	.009
	Lambda de Wilks	.816	1.737	30.000	998.000	.009
	Traza de Hotelling	.212	1.746	30.000	1237.000	.008
	Raiz mayor de Roy	.116	4.884	6.000	253.000	.000
Origen de familia	Traza de Pillai	.048	2.071	6.000	249.000	.057
	Lambda de Wilks	.952	2.071	6.000	249.000	.057
	Traza de Hotelling	.050	2.071	6.000	249.000	.057
	Raiz mayor de Roy	.050	2.071	6.000	249.000	.057

a. a. Dise?o: intercepto + género + nivel de espa?ol

b. Estadístico exacto

c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba de efecto inter-sujetos**

Origen	Variab dependientes	Suma de cuadrados tipo III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Cambio confianza propia	79.013 <sup>a</sup>	7	11.288	1.688	.112
cambio confianza propia	cambio sustractivo	194.528	7	27.790	3.063	.004
	cambio aditivo	74.124	7	10.589	2.306	.027

	cambio productivo	74.685	7	10.669	1.310	.246
	identidad dividida	163.902	7	23.415	2.574	.014
	sin cambio	72.358	7	10.337	1.578	.142
Intersección	Cambio confianza propia	12413.462	1	12413.462	1855.853	.000
	cambio sustractivo	4671.446	1	4671.446	514.832	.000
	cambio aditivo	10950.587	1	10950.587	2384.779	.000
	cambio productivo	11076.871	1	11076.871	1360.311	.000
	identidad dividida	6045.361	1	6045.361	664.703	.000
	sin cambio	8026.142	1	8026.142	1225.506	.000
Género	Cambio confianza propia	39.034	1	39.034	5.836	.016
	cambio sustractivo	52.092	1	52.092	5.741	.017
	cambio aditivo	1.900	1	1.900	.414	.521
	cambio productivo	5.668	1	5.668	.696	.405
	identidad dividida	14.921	1	14.921	1.641	.201
	sin cambio	17.533	1	17.533	2.677	.103
Nivel de España?	Cambio confianza propia	35.585	5	7.117	1.064	.381
	cambio sustractivo	141.749	5	28.350	3.124	.009
	cambio aditivo	71.372	5	14.274	3.109	.010
	cambio productivo	70.107	5	14.021	1.722	.130

	identidad dividida	106.046	5	21.209	2.332	.043
	sin cambio	41.061	5	8.212	1.254	.284
Origen de familia	Cambio confianza propia	15.399	1	15.399	2.302	.130
	cambio sustractivo	.816	1	.816	.090	.764
	cambio aditivo	1.339E-5	1	1.339E-5	.000	.999
	cambio productivo	1.832	1	1.832	.225	.636
	identidad dividida sin cambio	35.667	1	35.667	3.922	.049
		19.876	1	19.876	3.035	.083
Error	Cambio confianza propia	1698.960	254	6.689		
	cambio sustractivo	2304.727	254	9.074		
	cambio aditivo	1166.334	254	4.592		
	cambio productivo	2068.295	254	8.143		
	identidad dividida sin cambio	2310.087	254	9.095		
		1663.509	254	6.549		
Total	Cambio confianza propia	65345.000	262			
	cambio sustractivo	21293.000	262			
	cambio aditivo	51202.000	262			
	cambio productivo	52853.000	262			
	identidad dividida sin cambio	25403.000	262			
		44289.000	262			

Total corregida	Cambio confianza propia	1777.973	261			
	cambio sustractivo	2499.256	261			
	cambio aditivo	1240.458	261			
	cambio productivo	2142.981	261			
	identidad dividida	2473.989	261			
	sin cambio	1735.866	261			

a. R cuadrada = .044 (R cuadrado corregida = .018) b. R cuadrada = .078 (R cuadrado corregida = .052) ; c. R cuadrada = .060 (R cuadrado corregida = .034) ; d. R cuadrada = .035 (R cuadrado corregida = .008) ; e. R cuadrada = .066 (R cuadrado corregida = .041) ; f. R cuadrada = .042 (R cuadrado corregida = .015)

### Prueba MANOVA

Varibales dependientes: Intensidad motivacional

Origen	suma de cuadrados de III	df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4.457 <sup>a</sup>	6	.743	2.327	.033
Intercep.	281.614	1	281.614	882.148	.000
Nivel de espa?ol	3.355	5	.671	2.102	.066
Origen de familia	1.131	1	1.131	3.542	.061
Error	81.405	255	.319		
Total	1158.000	262			
Total corregido	85.863	261			

a. a. R cuadrada = .052(R cuadrado corregida =0.30)

**Prueba MANOVA<sup>a</sup>**

Efecto		valor	F	df	Error df	Sig.
Intercep	Traza de Pillai	.008	.425	5.000	253.000	.831
	Lambda de Wilks	.992	.425	5.000	253.000	.831
	Traza de Hotelling	.008	.425	5.000	253.000	.831
	Raiz mayo de Roy	.008	.425	5.000	253.000	.831
Nivel de inglés	Traza de Pillai	.144	8.534	5.000	253.000	.000
	Lambda de Wilks	.856	8.534	5.000	253.000	.000
	Traza de Hotelling	.169	8.534	5.000	253.000	.000
	Raiz mayo de Roy	.169	8.534	5.000	253.000	.000
Tiempo aprendiendo español	Traza de Pillai	.115	2.037	15.000	765.000	.011
	Lambda de Wilks	.886	2.090	15.000	698.823	.009
	Traza de Hotelling	.128	2.140	15.000	755.000	.007
	Raiz mayo de Roy	.117	5.958	5.000	255.000	.000

- a. a. Dise?o: intercepto + nivel de inglés+ tiempo llevado para aprender español
- b. Estadístico exacto.
- c. el estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

**Prueba del efecto inter-sujetos**

Origen	variables dependientes	suma cuadrados III	df	Meida cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Desarrollo personal	1.511 <sup>a</sup>	4	.378	.374	.827
	Gusto personal	28.357	4	7.089	7.831	.000
	Respons. y Com. social	3.722	4	.931	.930	.447
	Entorno de aprendizaje	7.479	4	1.870	1.895	.112
	Expedientes	9.698	4	2.425	2.480	.044
Intercepto.	Desarrollo personal	.093	1	.093	.092	.761
	Gusto personal	.055	1	.055	.060	.806

	Respons. y Com. social	.157	1	.157	.157	.693
	Entorno de aprendizaje	.079	1	.079	.080	.778
	Expedientes	1.662	1	1.662	1.700	.193
Nivel de inglés	Desarrollo personal	.082	1	.082	.081	.776
	Gusto personal	26.746	1	26.746	29.546	.000
	Respons. y Com. social	3.293	1	3.293	3.289	.071
	Entorno de aprendizaje	2.510	1	2.510	2.544	.112
	Expedientes	4.864	1	4.864	4.975	.027
Tiempo aprendiendo español	Desarrollo personal	.717	3	.239	.237	.871
	Gusto personal	14.313	3	4.771	5.270	.002
	Respons. y Com. social	2.599	3	.866	.865	.460
	Entorno de aprendizaje	1.987	3	.662	.671	.570
	Expedientes	9.525	3	3.175	3.247	.023
Error	Desarrollo personal	259.489	257	1.010		
	Gusto personal	232.643	257	.905		
	Respons. y Com. social	257.278	257	1.001		
	Entorno de aprendizaje	253.521	257	.986		
	Expedientes	251.302	257	.978		
Total	Desarrollo personal	261.000	262			
	Gusto personal	261.000	262			
	Respons. y Com. social	261.000	262			
	Entorno de aprendizaje	261.000	262			
	Expedientes	261.000	262			
Total corregido	Desarrollo personal	261.000	261			
	Gusto personal	261.000	261			
	Respons. y Com. social	261.000	261			

Entorno de aprendizaje	261.000	261			
Expedientes	261.000	261			

- a. a. R cuadrada = .006(R cuadrado corregida = -.0); b. R cuadrada = .109(R cuadrado corregida = .095); c. R cuadrada = .014(R cuadrado corregida = -.001); d. R cuadrada = .029(R cuadrado corregida = .014); e. R cuadrada = .037(R cuadrado corregida = .022)

### componente principal

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% de acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.105	22.197	22.197	5.105	22.197	22.197	3.376	14.680	14.680
2	2.531	11.006	33.203	2.531	11.006	33.203	2.753	11.969	26.649
3	1.901	8.266	41.468	1.901	8.266	41.468	2.303	10.013	36.662
4	1.300	5.653	47.121	1.300	5.653	47.121	2.062	8.964	45.626
5	1.194	5.193	<b>52.314</b>	1.194	5.193	<b>52.314</b>	1.538	6.688	<b>52.314</b>
6	1.101	4.787	57.102						
7	1.026	4.459	61.561						
8	1.011	4.395	65.955						
9	.882	3.834	69.789						
10	.836	3.636	73.426						
11	.764	3.323	76.749						
12	.727	3.160	79.908						
13	.646	2.808	82.716						
14	.560	2.436	85.152						
15	.541	2.351	87.503						
16	.452	1.967	89.470						
17	.448	1.949	91.419						
18	.413	1.796	93.214						
19	.397	1.727	94.941						
20	.364	1.580	96.521						
21	.307	1.336	97.858						
22	.289	1.254	99.112						
23	.204	.888	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.772
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1812.177
	Gl	253
	Sig.	.000

### Análisis factorial

<i>Factor</i>	<i>ítems</i>	<i>Carga factorial</i>
<i>1. Desarrollo personal</i>	27	.761
	29	.699
	30	.676
	28	.659
	16	.563
	18	.546
	26	.534
	15	.445
<i>2. Gusto personal</i>	23	.807
	21	.785
	8	.523
	20	.503
	22	.500
<i>3. Responsabilidad y comunicación social</i>	24	.712
	19	.626
	25	.600
	17	.566
<i>4. Entorno de aprendizaje</i>	10	.796
	12	.773
	11	.757
<i>5. Expedientes</i>	9	.602
	13	.541
	14	.511