

Factores implicados en el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos

ARÁNZAZU BERNARDO JIMÉNEZ

Coordinadora Gral. del Programa Español en Toledo.

Fundación Gral. de la Universidad de Castilla- La Mancha

El presente estudio se enmarca dentro de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera desde un punto de vista psicosocial. Desde esta disciplina aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras nos ocupamos de conocer y medir la influencia de los factores afectivos dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes chinos de ELE. Esta investigación constata la importancia del factor motivación en la adquisición de ELE partiendo de un marco teórico concreto: el modelo Socio-Educacional (Gardner, 1985), que define cuatro constructos específicos que participan en la adquisición de una segunda lengua: orientación integrada, actitud hacia la situación de aprendizaje, motivación y ansiedad (Gardner & MacIntyre, 1993). Este trabajo parte de esta conjetura y trata de extender esta afirmación hacia un medio específico: el aprendizaje de Español Lengua Extranjera por alumnos chinos en distintos contextos—inmersión o no inmersión— identificando una *orientación motivacional* concreta para este colectivo.

1. Introducción

La Psicología Social revela que el análisis de actitudes de una persona puede llevar a la posibilidad de predecir ciertos tipos de conducta o comportamiento en el aprendizaje (*Si un estudiante tiene una actitud positiva hacia el deporte español porque conoce a los deportistas españoles más destacados en el panorama internacional, tendrá un comportamiento más vinculado a matricularse en asignaturas relacionadas con el español que con el inglés*).

Se ha ratificado a través de diversos estudios dentro del ámbito que estamos tratando que los estudiantes con una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua meta, entre los que debemos destacar la motivación, para un aprendizaje efectivo de una LE o L2, independientemente de la habilidad o aptitudes de este alumno o sus características cognitivas.

Lo que se trata de definir es por qué los estudiantes se comportan como lo hacen dentro del ámbito de la enseñanza de ELE. Y sobre todo, dar al profesor una pauta de por dónde redirigir al alumno y/o su propia actividad en clase hacia un aprendizaje útil y provechoso. Si conocemos cuáles son sus actitudes podremos, por un lado prever su comportamiento, y por otro, redirigir nuestra enseñanza hacia esos intereses.

La metodología o ámbito de estudio en el que vamos a movernos es el método correlacional que pone más acento en las variables sociales para explicar la conducta. Tanto en esta metodología, como en la experimental, se plantean relaciones entre variables tratando de ver en ellas posibles relaciones causales. Es decir, que la psicología social permite analizar si los factores sociales y/o individuales del estudiante ya sea la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, el nivel de



lengua extranjera, el contexto, etc., redundan o influyen en la adquisición de una lengua extranjera pero, sobre todo y es en lo que más hemos puesto nuestra atención, queremos saber cómo se influyen, por qué y en qué circunstancias.

Por poner algunos ejemplos podríamos decir que si un profesor considera que la principal dificultad del alumno reside en altos niveles de ansiedad, podrá desde el primer momento incorporar a sus clases técnicas de la eliminación de ésta. Si el profesor posee en su clase a alumnos con actitudes hacia el español no muy positivas podrá fomentar en su aula todo tipo de actividades que despierten en el alumno la motivación suficiente hacia un aprendizaje exitoso. Las herramientas diseñadas desde esta disciplina, como desde nuestro estudio concretamente para los alumnos chinos, permiten al profesor conocer desde un primer momento las características actitudinales que tiene su alumnado y dirigir su clase (metodología, actividades, intereses, etc.) hacia uno o varios objetivos concretos.

Esta perspectiva de estudio principalmente tiene tres finalidades: por un lado proporcionar un marco teórico que ayude a comprender los factores que están implicados en el aprendizaje, dar pautas para conseguir situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos relacionados con la afectividad.

2. Marco teórico

Aprender una lengua implica dos tipos de tareas. Por un lado aptitudinal que se corresponden con las habilidades o destrezas del alumno y, por otro, actitudinal que se corresponde a un plano más afectivo relacionado con las actitudes, las creencias, los valores, etc.

Ambas tareas, aptitudes y actitudes, parecen ser relativas con la consecución de una lengua extranjera, es decir, ambas son imprescindibles para conseguir el éxito en LE. Pero, sin embargo, no son relativas la una a la otra. No es necesario que todos los estudiantes con buenas destrezas para las lenguas consigan una buena adquisición del idioma si no tienen las suficientes actitudes. Y al contrario, no por estar extraordinariamente motivado, sin ninguna aptitud hacia la LE, se conseguirá la adquisición.

Algunos autores como Jakobovits (1970), en un intento de cuantificar dichas relaciones, establece los siguientes porcentajes de implicación en cada uno de los factores que participan en el aprendizaje:

- 33% Aptitud lingüística.
- 20% Inteligencia.
- 33% Motivación (Actitud).
- 14% Otros factores.

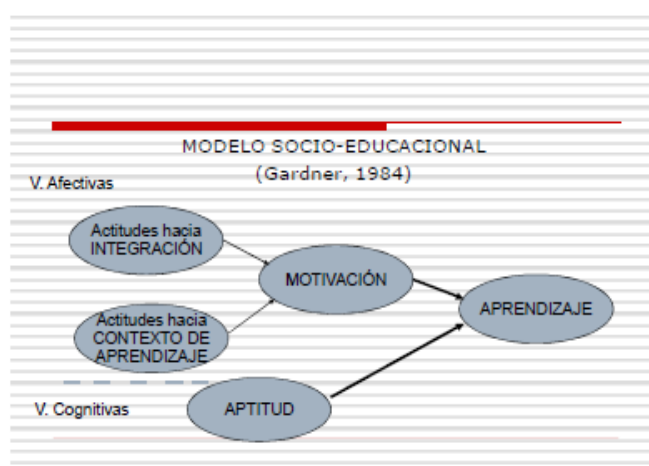
Ese 33% de participación de factores motivacionales es lo que nos lleva a plantear seriamente la necesidad de conocer las actitudes del estudiante.

Para conocer el rol que las actitudes juegan en el aprendizaje/adquisición del ELE, nos hemos fundado en un modelo teórico en el que se han basado un gran porcentaje de investigadores dedicados a este ámbito. Estamos hablando del Modelo Socio-Educacional de R.C. Gardner (1985). Este modelo teórico ha sido reinterpretado y renovado en numerosas ocasiones

con posterioridad pero las bases establecidas por el autor para comprender qué componentes tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, además de ser pionera, han sido acertadas y aceptadas por la mayoría de los posteriores autores. El Modelo Socio-Educacional se ha preocupado por el rol que las diferencias individuales en una L2. Este modelo se diseñó para simular la predicción del éxito en una L2 a través de variables tales como aptitud, inteligencia, motivación y oportunidad de aprender.

El Modelo Socio-Educacional (1985) conceptualiza la participación de cuatro constructos afectivos específicos que participan en la adquisición de una segunda lengua: orientación integrada, actitud hacia la situación de aprendizaje, motivación y ansiedad.

Como consecuencia de esta influencia social, Gardner argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Éste clasifica los factores que inciden en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas.



La motivación está considerada como uno de los factores afectivos fundamentales en el aprendizaje: «La motivación es un concepto abstracto e hipotético del que nos servimos para explicar por qué la gente piensa y se comporta como lo hace» (Dörnyei, 2001).

Aunque podría definirse de manera generalizada el nivel de motivación que tienen los alumnos, existe la necesidad de ser conscientes que este término incluye tipo de motivos muy dispares que debemos saber tratar y discernir. Estos tipos de motivos pueden ser desde buscar un empleo en un país extranjero, tener un nivel de vida superior vinculado a incentivos económicos, hasta tener una novia/o extranjera o comprender la televisión en el idioma meta los cuales tienen muy poco en común excepto el hecho de que todos influyen en la conducta. La tendencia a tener un tipo de motivos u otros se ha definido como *Orientación Motivacional*.

Además de haberse demostrado a través de estudios estadísticos, es obvio que los estudiantes motivados tienden a tener mayor éxito en la consecución de una lengua extranjera que los no motivados. Sin embargo, y esta es nuestra principal intención, los estudiantes no tienen por qué tener elementos motivacionales iguales. Un alumno determinado puede poner un enorme esfuerzo por conseguir un alto nivel de español por la simple idea de viajar a España, interactuar con la comunidad, ver cine, conocer la literatura relacionada con esta cultura o incluso

por el sueño de vivir en el país. Sin embargo, un estudiante que esté en el mismo aula, en el mismo curso, con un nivel de español semejante, con las mismas capacidades lingüísticas y las mismas probabilidades de éxito puede perder completamente su interés por el ELE y, por tanto, su oportunidad de conseguir un buen nivel de español, si la motivación que recibe en clase no es la que él necesita puesto que este estudiante eligió estudiar únicamente por conseguir un puesto de trabajo con alto rendimiento económico, en otro país o cualquier otro beneficio más pragmático o utilitario que la simple idea de formar parte de la sociedad española.

Aunque se han utilizado estos ejemplos y se puede tener la sensación de que los estudiantes deben tener o un tipo de motivación u otra, como se verá posteriormente la mayoría de los alumnos poseen ambas motivaciones, no como orientaciones motivacionales contrapuestas, sino como complementarias y necesarias para poseer la suficiente motivación hacia el éxito en una L2 o LE.

Los estudios realizados en este ámbito a través del *Acquisition/Motivation Test Battery* (AMTB), herramienta diseñada por Gardner (1985) para medir las actitudes y motivaciones de un alumno, han confirmado la existencia de dos tipos de orientación motivacional en los estudiantes de una lengua extranjera. Por un lado, hablamos de la *orientación instrumental* que supone una motivación de estudio hacia la consecución de beneficios pragmáticos y utilitarios vinculados a esa lengua extranjera y, por otro, la *orientación integrada*, entendida como la “necesidad” de participar de la comunidad y cultura de la lengua meta. Este concepto de orientación integrada está compuesta por el interés hacia las lenguas extranjeras, el deseo de interaccionar con la comunidad y las actitudes hacia ésta, es decir, supone valores del estudiante hacia el aprendizaje de una lengua extranjera como una actitud positiva hacia la comunidad de la lengua que estudia, hacia la integración en la cultura que está aprendiendo, etc.

Se ha establecido en numerosas ocasiones que la orientación motivacional en la que se basa un estudiante de LE, o al menos la que prevalece en relación a la consecución de ésta, es la orientación motivacional integrada y, así, se ha demostrado en numerosos estudios aplicados a diferentes nacionalidades estudiando diferentes idiomas (Clément, Gardner & Smythe, 1977; Laine, 1977; Muchnick & Wolfe, 1982; Atay & Kurt, 2010, etc.).

Sin embargo, en cuando al ámbito asiático se refiere, aunque la mayoría de Asia aún sigue fuertemente influenciada por los modelos desarrollados en occidente en el paradigma de la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), son conscientes de que el modelo está basado en las normas comportamentales y las estructuras sociales e ideológicas que existen en occidente. Por este motivo, en la actualidad, se están llevando a cabo estudios basados en este mismo modelo teórico pero en ámbitos culturales asiáticos poniendo una vez más de relevancia la fuerte influencia de la cultura de origen en las actitudes de una persona, tal y como es nuestro caso.

Pueden destacarse concretamente distintas investigaciones sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Chen, Warden & Chang, 2005; Gao & Trent, 2009; Muñoz, 2009; Brown, Robson & Rosenkjar, 2001).

Los resultados obtenidos, al contrario que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento en occidente tal y como se ha citado con anterioridad, no confirman la existencia de un grupo de orientación motivacional integrada. Pero sí tiene cabida un grupo de factores que se enmarcan en la orientación motivacional instrumental a la par que un nuevo concepto que se



suma a la tipología o categorización de orientación motivacional: *la motivación requerida* que nos habla de alumnos motivados por y para cumplir requisitos parentales, educativos, normativos, etc.

3. Estudio exploratorio de los factores afectivos en el aprendizaje de ELE de alumnos chinos

3.1. Metodología

El estudio, en fase exploratoria, que se está llevando a cabo abarca toda esta perspectiva motivacional de influencia en la adquisición de ELE.

Como principal herramienta de medición, hemos partido del test diseñado por R. Gardner denominado Test de Actitud/Motivación (*Attitude/Motivation Test Battery-AMTB*). Este test lo hemos adaptado y traducido al chino permitiéndonos utilizarlo como una herramienta útil de medición de actitudes hacia el ELE de estudiantes chinos. El proceso de adaptación del AMBT se realizó haciendo una doble traducción inglés-chino-inglés llevando a cabo una prueba de comprensión lingüística y cultural con una muestra previa de estudiantes chinos. Una vez rehecho el test con las adaptaciones culturales pertinentes se tradujo de nuevo inglés-chino-inglés. Posteriormente a este proceso, el test fue distribuido entre 2009-2010 a distintas universidades de China y España.

El test se ha llevado a cabo en dos países. La muestra de 233 estudiantes chinos se ha llegado a cabo, por un lado, en el país de inmersión lingüística y cultural: España (48%); y por otro en el país de origen de los estudiantes de español como lengua extranjera: China (52%).

La edad de los sujetos se encuentra entre los 17-27 años ($M=20,8$; $DT=1,75$) y la distribución de sexo es de 64,9% Mujeres y 35,1% varones.

Lo que este test mide a través de las distintas escalas son las actitudes hacia el español, hacia los españoles, evaluación del contexto evaluando al profesor y el curso, y la motivación de los estudiantes midiendo el deseo de estudiar español mediante el esfuerzo que emplean en ello, la ansiedad y la intensidad. Todas estas mediciones se reagrupan en constructor o factores que participan en el proceso de aprendizaje: *Actitudes hacia la integración, actitudes hacia el contexto de aprendizaje, motivación y ansiedad*.

3.2. Objetivos

En base a lo anteriormente expuesto, nos planteamos los siguientes objetivos:

-Confirmar la viabilidad del modelo Socio-Educacional de Gardner y la herramienta de medición de actitudes —el Test de Actitud/Motivación (*Attitudes/Motivation Test Battery. AMTB*)— en un contexto específico: el aprendizaje/enseñanza del español como lengua extranjera en alumnos chinos en un ambiente de inmersión y no inmersión.

-Corroborar la existencia de motivaciones diferentes en alumnos asiáticos en comparación a la mentalidad/cultura occidental por ejemplo la anteriormente mencionada motivación requerida o motivación instrumental. Es decir, conocer dentro de la orientación motivacional cuáles de las

tres orientaciones predefinidas (motivación integral, motivación instrumental y motivación requerida) prevalecen en contextos específicos. Este segundo punto también nos permitiría contrastar si la influencia de la cultura de origen se diluye en un contexto de aprendizaje de inmersión cultural y lingüística “provocando” la aparición de un cambio en la orientación motivacional.

-Se intentará hallar la correlación entre la orientación motivacional establecida y algunos de los factores personales de los encuestados (tiempo de estancia en el extranjero, edad, nivel de español, etc.).

-Medir la ansiedad de los estudiantes estudiando en China y en España como uno de los factores afectivos más incluyentes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.3. Resultados

La medición de las distintas escalas actitudinales de carácter afectivo diseñadas por Gardner y aplicadas al aprendizaje de ELE por alumnos chinos nos confirma la fiabilidad de aplicar este test de medición actitudinal/motivacional en este ámbito. Sin embargo, un análisis factorial de las escalas tenidas en cuenta en el modelo Socio-Educacional de Gardner nos lleva a una reconfiguración de los factores que forman parte del aprendizaje ELE son los que podemos ver en el siguiente cuadro.

RECONFIGURACIÓN DEL MODELO DE GARDNER			
Matriz de componentes rotados			
	Componente		
	1	2	3
OIntegra	,882		
InteresLE	,873		
ActELE	,866		
OInstrum	,821		
ActEspañoles	,758		
EPROF		,919	
ECURSO		,873	
DEE			,846
IM			,846
Ansiedad			-,364
%S ²	31,10	17,76	16,99

Análisis Factorial
(Componentes Principales)
Rotación Varimax:

- Factor 1= Integración
- Factor 2= Contexto de aprendizaje
- Factor 3= Motivación

Este primer constructo —actitudes hacia la integración— coincide íntegramente con el planteado por Gardner. De hecho, a pesar de que algunas investigaciones llevadas a cabo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera priorizan la orientación instrumental y/o requerida dentro de la orientación motivacional de los estudiantes asiáticos, es decir, una motivación para el estudio de una lengua extranjera basada en fines pragmáticos como tener un alto nivel de nivel, un buen puesto de trabajo, etc. o responder a los requerimientos familiares, académicos, etc., vuelve a confirmarse que la orientación integrada y la orientación instrumental no son en absoluto

orientaciones contrapuestas sino necesarias y complementarias para el desarrollo del alumnos hacia el éxito. Tiene toda la lógica que un alumno que estudia una lengua extranjera lo haga por una tendencia de desarrollo personal en el que la mayoría de las veces el éxito profesional y personal no pueden discernirse.

El segundo constructo —actitudes hacia el contexto de aprendizaje— consta de la evaluación del profesor y la evaluación del curso.

Por último, se señala un constructo denominado motivación que está compuesto por el deseo de estudiar español, la intensidad motivacional y la ansiedad.

Estos tres constructos resumen los factores afectivos que conforman el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, los resultados nos muestran que los tres constructos son correlativos significativamente. Esto quiere decir que siempre que un factor aumente o disminuya positiva o negativamente el resto de los factores responderá a modo de arrastre.

Respondiendo al objetivo de conocer la influencia de las diferencias individuales de los alumnos, los resultados nos revelan que la Orientación Integrada, es decir, la motivación de los estudiantes hacia el ELE por intereses de inserción de la cultura que aprenden es menor en China (4,09) que en España (4,38).

Parece que el contacto permanente con la cultura que aprenden les lleva a la necesidad de interactuar con los españoles y así labrarse de alguna manera un espacio como parte de la comunidad durante su estancia en España.

En cuanto a la motivación, la escala de Ansiedad es significativa.

En España la ansiedad es menor durante el proceso de aprendizaje con un (2,54) en detrimento a la ansiedad estudiando en China (2,88). Quizás el hecho de viajar al país de la lengua meta, con el enfrentamiento del estrés que eso supone, actúe favorablemente como reductor de la ansiedad en las clases de ELE.

Por último, en cuanto a las diferencias contextuales medidas entre China-España debemos resaltar la evaluación del profesor, la cual es significativamente más positiva en China que en España.

El resto de escalas no muestran diferencias significativas (ver tabla 1).

Con respecto al nivel de español, parece que tan sólo el nivel de ansiedad se ve afectado dependiendo del nivel de español que tenga el alumno. Es decir, que el alumno que tenga un nivel de español inicial tendrá una mayor ansiedad que los de niveles de español superiores (ver tabla 2).

A nivel de conocer las influencias individuales con respecto a los factores afectivos —Actitudes hacia la integración, Actitudes hacia el contexto y Motivación—, si lo ponemos en relación con el nivel de español no existe una diferencia significativa en ninguno de los tres factores afectivos (ver tabla 3).

Con respecto a las diferencias que los estudiantes muestran en los distintos factores afectivos con respecto a su aprendizaje dependiendo de si estudian español en China o en España, hemos obtenido uno de los resultados más significativos. Solo el factor motivación parece significativo. Es decir, que los estudiantes de ELE chinos que estudian en España tienen un mayor

deseo de estudiar español, una mayor intensidad motivacional y una menor ansiedad que aquellos estudiantes que lo hacen en China (ver tabla 4).

Podríamos deducir dos ideas concretas a partir de los resultados obtenidos:

-La Cultura china prevalece al entorno de enseñanza. No nos han salido diferencias significativas en los distintos elementos que forman parte del proceso de aprendizaje comparándolos con un contexto de enseñanza ciertamente contrapuesto. En casi todos los estudios llevados a cabo en esta disciplina dentro de un contexto de enseñanza occidental, la orientación integrada ha prevalecido como principal orientación motivacional. En nuestro caso, actitudes y contexto no difieren en los estudiantes que estudian en China o en España por lo que puede deducirse que la cultura de origen subyace al conjunto de actitudes, valores y creencias de los alumnos y se traslada a un contexto de inmersión. Tan solo hay una diferencia significativa en el constructo motivación a favor de España. En este caso, podríamos decir que la motivación sí es un constructo influenciado por el contexto en cuanto a los alumnos chinos de ELE.

-Los tres constructos están correlacionados.

4. Estrategias de Motivación

Muchos autores han dedicado su investigación a facilitar al profesorado estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, se quiere resaltar aquí trabajos relacionados con las estrategias de motivación (Sánchez, 2009; Bremmer, 1997; Chang, 2003; Fan, 2005, etc.).

Rebecca Oxford (1996) ha realizado un completo trabajo sobre las estrategias de aprendizaje. Desde aquí se hará hincapié únicamente en las indirectas por su carácter afectivo.

Las estrategias de aprendizaje indirectas apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2. Constituyen el trasfondo del proceso de aprendizaje que opera en la valoración, actitud y responsabilidad de los aprendices respecto a la L2, comprendiendo tanto aspectos reflexivos en relación a los procesos individuales de aprendizaje como aspectos interactivos y afectivos (Sánchez, 2008). Tipología de estrategias indirectas:

4.1. Metacognitivas: permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje.

Si nos centramos en el contexto de inmersión, el estudiante chino se va a encontrar con y cada una de las dificultades que se distinguen en las estrategias metacognitivas.

-Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, asociación con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión oral).

El estudiante chino se encuentra en España con una metodología que no le resulta especialmente familiar, técnicas y actividades que no pueden asociar a lo conocido y un millón de estímulos externos y extraños que le impiden centrar la atención. Por este motivo, utilizar estrategias metacognitivas en este sentido sería muy útil.

Ejemplo de estrategia:

a.- *Que un alumno de años anteriores y que ya ha pasado por su misma situación les cuente los*



aspectos positivos de su experiencia y les prevenga sobre algunas circunstancias más difíciles pero superables.

b.- Partir de una metodología muy similar a la que han estado trabajando hasta ahora para introducir paulatinamente un método más comunicativo.

-Ordenar y planear el aprendizaje (averiguar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el propósito de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar).

Volvemos a encontrarnos con la misma situación de aprendizaje no familiar en el que la mayoría de los profesores tienden a obviar los pasos previos a cualquier tipo de tarea o actividad.

Ejemplo de estrategia:

a.- Siempre que hagamos una tarea se debe especificar, incluso por escrito, los objetivos que se pretenden con ella, ejemplificar por nosotros mismos y definir o razonar por qué estudiamos esto y hacia dónde queremos ir. Si como objetivo último proponemos algo que implique interacción comunicativa, para los alumnos será mucho más apetitoso identificar el propósito de la actividad (tras estudiar el imperativo terminaremos la sesión pidiendo unos bocadillos en la cafetería de la universidad).

-Evaluar el aprendizaje: controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso.

Ejemplo de estrategia:

a.- La constancia en el feedback nunca será una pérdida de tiempo.

4.2. Sociales: facilitan el aprendizaje mediante la interacción.

Una vez más nos encontramos con una estrategia que choca frontalmente con el perfil del estudiante chino: un estudiante tímido, que no interrumpe en clase, que no expone sus opiniones, etc. Y qué decir de interactuar en el contexto de inmersión.

-Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.

Ejemplo de estrategia:

a.- Exponer un vídeo a principio de curso de una clase de español con otro tipo de estudiantes internacionales más participativos, nos podría dar pie a introducir la mecánica de participación en clase que se espera.

b.- Utilizar el contexto como aula. Primero alrededor del ámbito donde los alumnos estudian, ya que se va a mostrar una mayor comprensión hacia ellos, después en lugares acostumbrados al turismo (actividad relacionada con la oficina de turismo de la ciudad) y deshacer poco a poco los lazos de protección que solemos tener hacia ellos.

c.- Contacto con empresas que actúen en el comercio exterior China-España/España-China estableciendo algún convenio en el que los alumnos acudan una vez en semana a conocerlos.

-Interactuar con los otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos.

-Empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y los



sentimientos de los demás).

a.- Aunque en algunos ámbitos puede ser bastante dificultoso, el esfuerzo del profesor por conseguir un intercambio lingüístico entre estudiantes españoles que estudien chino y nuestros alumnos es un plan estupendo para llevar cualquiera de los puntos que se señalan en las estrategias sociales.

Podemos reunirnos previamente con el grupo de alumnos españoles para solicitarles su colaboración y pedirles que actúen a manera de profesor facilitándoles este tipo de aclaraciones, correcciones, inmersión en la cultura, confianza para conseguir un intercambio eficaz, etc.

b.- El visionado de series televisivas ayuda mucho a poner en marcha esta estrategia.

4.3. Afectivas: regulan emociones, motivaciones y actitudes.

-Reducir la ansiedad.

Ejemplo de estrategia:

a.- Conocer nuestro propio cuerpo y nuestras reacciones ante un momento de ansiedad nos ayuda a hacerle frente a las situaciones de estrés. Si un alumno concreto muestra síntomas de una situación de ansiedad a la hora de defender un diálogo en un rol play, por ejemplo, podemos parar en ese momento la actividad y pedirle al alumno que se concentre en los síntomas anómalos que su cuerpo está sufriendo (respiración forzada, movimiento repetitivo de los pies o manos, mirada perdida, etc.). El alumno se concentrará paulatinamente en los distintos componentes de la situación de ansiedad descomponiéndolos de tal manera que podrá hacerles frente.

-Animarse.

a.- Como profesores no debemos olvidar nunca la necesidad que tiene el estudiante de una constante aprobación y muestra de aprecio por parte del profesor con respecto a la mejora que va consiguiendo en la lengua que estudia.

b.- Conocer qué aspectos concretos son positivos para un determinado alumno dentro de su proceso de aprendizaje nos permitirá fomentar su ánimo a través de actividades de temática relacionada con lo bonito de su experiencia.

-Controlar emociones.

a.- Escuchar al propio cuerpo, hacer test para conocerse, escribir un diario sobre la propia motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. (1998): «Affective factors and Language Learning», en *IATEFL issues*, 145, 8-9.
- Atay, D. & G. Kurt (2010): «The Socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context», en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3088-3093.
- Bremmer, S. (1997): «Language learning strategies and language proficiency: causes or outcomes?», en *Perspectives* (City University of Hong Kong), 9, 6-35.

- Clément, R., Z. Dörnyei & K. Noels (1994): «Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom», en *Language Learning*, 44/1, 417-448.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- _____ (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*, Barcelona, UOC.
- Fan, B. (2005): *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence*, Tesina de máster. Universidad Providence, Taiwán.
- Gardner, R.C. & P.D. Mac Intyre, P.D (1991): «An Instrumental motivation in language study: Who says isn't effective?», en *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.

Tabla 1: Diferencias en las medidas actitudinales en función del lugar de estudio.

DIFERENCIAS DE LAS ESCALAS EN FUNCIÓN DEL LUGAR DONDE ESTUDIAN

	LUGAR	N	Media	t	sig
ActELE	España	93	4,32	-,236	,813
	China	103	4,34		
InteresLE	España	92	4,12	-1,271	,205
	China	104	4,23		
ActEspañoles	España	91	3,89	1,759	,080
	China	104	3,75		
OIntegra	España	94	4,38	2,764	,006*
	China	103	4,09		
OInstrum	España	95	4,10	1,499	,135
	China	104	3,93		
Ansiedad	España	95	2,59	-2,357	,019*
	China	104	2,88		
IM	España	95	2,49	1,901	,059
	China	104	2,40		
DEE	España	91	2,73	1,041	,299
	China	104	2,89		
EPROF	España	83	5,70	-2,058	,041*
	China	96	6,04		
ECURSO	España	95	5,89	-1,252	,212
	China	104	5,88		

Tabla 2: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del nivel de español.

DIFERENCIAS DE LAS ESCALAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE ESPAÑOL

	NIVEL	N	Media	t	sig
ActELE	Inicial	129	4,32	-,464	,643
	Intermedio/Avanzado	92	4,36		
InteresLE	Inicial	128	4,13	-1,630	,104
	Intermedio/Avanzado	94	4,26		
ActEspañoles	Inicial	126	3,88	1,636	,103
	Intermedio/Avanzado	92	3,75		
OIntegra	Inicial	131	4,29	,897	,371
	Intermedio/Avanzado	92	4,19		
OInstrum	Inicial	129	4,09	1,625	,106
	Intermedio/Avanzado	94	3,9		
Ansiedad	Inicial	131	2,87	2,152	,032*
	Intermedio/Avanzado	94	2,61		
IM	Inicial	131	2,43	-1,163	,246
	Intermedio/Avanzado	90	2,48		
DEE	Inicial	128	2,70	-,559	,577
	Intermedio/Avanzado	90	2,72		
EPROF	Inicial	117	5,89	,228	,820
	Intermedio/Avanzado	84	5,85		
ECURSO	Inicial	115	5,73	-,366	,715
	Intermedio/Avanzado	82	5,78		

Tabla 3: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del nivel de español.

DIFERENCIAS FACTORIALES CON RESPECTO AL CONTEXTO DE ESTUDIO

	NIVEL	N	Media	t	sig
ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN	Inicial	118	4,14	,726	,469
	Intermedio-Avanzado	88	4,08		
ACTITUDES HACIA EL CONTEXTO	Inicial	112	5,82	-,183	,855
	Intermedio-Avanzado	78	5,84		
MOTIVACIÓN	Inicial	126	,75	-1,85	,066
	Intermedio-Avanzado	87	,85		

Tabla 4: Diferencia en los factores del proceso de aprendizaje en función del contexto de estudio

DIFERENCIAS FACTORIALES CON RESPECTO AL LUGAR DONDE ESTUDIAN

	LUGAR	N	Media	t	sig
ACTITUDES HACIA LA INTEGRACIÓN	España	83	4,18	1,464	,145
	China	102	4,06		
ACTITUDES HACIA EL CONTEXTO	España	79	5,72	-1,79	,074
	China	92	5,96		
MOTIVACIÓN	España	93	,88	2,583	,011*
	China	104	,74		