



UNIVERSIDAD  
NEBRIJA

# LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS

Núria Crivillés Tortosa

Trabajo de Fin de Máster dirigido por Patricia Rodríguez López

MÁSTER UNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA APLICADA  
A LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA  
FACULTAD DE LAS ARTES Y LAS LETRAS

2016 - 2017

# ÍNDICE

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN .....                                                                                                                 | 7  |
| 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....                                                                                                        | 10 |
| 2.1. Investigaciones sobre la motivación de los aprendientes sinohablantes de español en la República Popular China y en Taiwán ..... | 10 |
| 2.1.1. Estudios sobre la variable motivacional necesaria o del imperativo chino .....                                                 | 10 |
| 2.1.2. Estudios sobre la variable motivacional instrumental e integradora .....                                                       | 11 |
| 2.1.3. Estudios sobre la variable motivacional intrínseca y extrínseca .....                                                          | 11 |
| 2.1.4. Estudios sobre el uso de estrategias facilitadoras de motivación .....                                                         | 12 |
| 2.1.5. Estudios sobre los diferentes enfoques de enseñanza y la motivación .....                                                      | 13 |
| 2.2. Investigaciones sobre la motivación desde diferentes aspectos y contextos geográficos distintos al de los sinohablantes .....    | 14 |
| 2.2.1. Estudios sobre la dimensión afectiva y la importancia de la motivación en el aula de idiomas .....                             | 14 |
| 2.2.2. Estudios sobre la variable motivacional intrínseca y extrínseca .....                                                          | 15 |
| 2.2.2.1. Estudios sobre la motivación intrínseca/extrínseca y actitudes .....                                                         | 16 |
| 2.2.3. Estudios sobre el uso de estrategias facilitadoras de motivación .....                                                         | 16 |
| 3. MARCO TEÓRICO .....                                                                                                                | 17 |
| 3.1. La dimensión afectiva en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras .....                                              | 17 |
| 3.1.1. La importancia de la afectividad en el aprendizaje de idiomas .....                                                            | 19 |
| 3.2. Motivación y educación: el binomio perfecto .....                                                                                | 20 |
| 3.2.1. Definiciones de motivación .....                                                                                               | 20 |
| 3.2.2. Breve aproximación a las principales teorías de la motivación .....                                                            | 21 |
| 3.2.2.1. El modelo socio-educativo de Gardner .....                                                                                   | 21 |
| 3.2.2.2. La motivación intrínseca/extrínseca .....                                                                                    | 22 |
| 3.2.2.2.1. Modelo de motivación de Deci y Ryan .....                                                                                  | 23 |
| 3.2.2.2.2. El estado de flujo de Csikszentmihalyi .....                                                                               | 25 |
| 3.2.2.2.3. Necesidades personales de la motivación intrínseca .....                                                                   | 28 |
| 3.2.2.3. La teoría cognitivista de Dörnyei .....                                                                                      | 29 |
| 3.2.2.4. El modelo del constructivismo social de Williams y Burden .....                                                              | 31 |
| 3.2.3. Factores que inciden en la motivación del aprendiente .....                                                                    | 32 |
| 3.2.3.1. Factores personales .....                                                                                                    | 33 |
| 3.2.3.2. Factores de relación o ambientales .....                                                                                     | 33 |
| 3.2.3.2.1. Entorno humano: el profesor y los compañeros .....                                                                         | 34 |
| 3.2.3.2.2. Entorno de trabajo .....                                                                                                   | 35 |
| 3.2.4. Niveles de motivación .....                                                                                                    | 37 |
| 3.2.5. Estrategias didácticas afectivas para potenciar la motivación en el aula .....                                                 | 37 |
| 3.2.6. Relación entre los estilos de aprendizaje y la cultura china de aprendizaje .....                                              | 38 |
| 3.2.6.1. Una aproximación de cómo aprenden los estudiantes chinos .....                                                               | 39 |
| 3.2.6.2. Prácticas para armonizar los estilos de enseñanza-aprendizaje y potenciar la motivación en el aula .....                     | 40 |
| 3.2.7. De lo lúdico y la motivación .....                                                                                             | 42 |
| 3.2.7.1. El uso de la imagen en el aula de idiomas .....                                                                              | 45 |
| 3.2.7.2. El dibujo, la imagen y el juego: un coctel motivador .....                                                                   | 45 |
| 4. APUNTES SOBRE LA CULTURA CHINA DE APRENDIZAJE .....                                                                                | 47 |
| 4.1. Las motivaciones del aprendiente chino desde la perspectiva ideológica del confucianismo .....                                   | 47 |
| 4.2. El examen, el libro de texto y el profesor .....                                                                                 | 48 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1. La relevancia del examen: Efectos y consecuencias en la educación .....                                                                                                | 48  |
| 4.2.2. La importancia del libro de texto en el proceso educativo.....                                                                                                         | 50  |
| 4.2.3. La relación profesor-alumno y viceversa .....                                                                                                                          | 51  |
| 4.3. La percepción del profesor extranjero de LE de los aprendientes chinos .....                                                                                             | 51  |
| 4.4. Los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje chino en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras .....                                                         | 52  |
| 4.5. La estructura del sistema educativo .....                                                                                                                                | 55  |
| 4.6. Las universidades chinas y sus estudiantes.....                                                                                                                          | 55  |
| 4.6.1. El <i>Gaokao</i> .....                                                                                                                                                 | 56  |
| 4.7. La situación actual de la enseñanza de español en las universidades chinas .....                                                                                         | 57  |
| 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....                                                                                                                                          | 60  |
| 5.1. Objetivos de investigación.....                                                                                                                                          | 60  |
| 5.2. Preguntas de la investigación .....                                                                                                                                      | 60  |
| 5.3. Diseño y metodología de la investigación .....                                                                                                                           | 60  |
| 5.4. Contexto: lugar y participantes .....                                                                                                                                    | 60  |
| 5.5. Muestra.....                                                                                                                                                             | 61  |
| 5.6. Descripción de las variables.....                                                                                                                                        | 61  |
| 5.7. Recogida de datos.....                                                                                                                                                   | 61  |
| 5.8. Desarrollo de la investigación.....                                                                                                                                      | 62  |
| 5.9. Exposición de datos y análisis de resultados.....                                                                                                                        | 63  |
| 5.9.1. Exposición de datos generales de estudiante y análisis de resultados.....                                                                                              | 63  |
| 5.9.2. Exposición de datos sobre la orientación hacia el estudio del español y análisis de resultados .....                                                                   | 68  |
| 5.9.3. Exposición de datos sobre las preferencias de los estudiantes hacia determinadas herramientas didácticas y análisis de resultados.....                                 | 73  |
| 5.9.3.1. Exposición de datos de las preferencias de los estudiantes sobre el uso del popular juego <i>Mahjong</i> como herramientas didácticas y análisis de resultados ..... | 83  |
| 5.9.4. Exposición de datos sobre variables motivacionales y análisis de resultados.....                                                                                       | 84  |
| 5.9.4.1. Variable de motivación intrínseca .....                                                                                                                              | 84  |
| 5.9.4.2. Variable de motivación extrínseca .....                                                                                                                              | 90  |
| 6. CONCLUSIONES.....                                                                                                                                                          | 102 |
| 6.1. Línea abierta de investigación .....                                                                                                                                     | 105 |
| 7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS .....                                                                                                                                             | 108 |
| 7.1. Escribimos dibujando .....                                                                                                                                               | 110 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....                                                                                                                                               | 113 |
| 9. ANEXOS.....                                                                                                                                                                | 123 |
| 9.1. Modelo de cuestionario .....                                                                                                                                             | 123 |
| 9.2. Actividades potenciadoras y conservadoras de la motivación.....                                                                                                          | 130 |
| 9.2.1. Adaptación de un capítulo de la historia: "En Barcelona sin Mónica", del manual de español Rápido, rápido nivel A1, ed. <i>Difusión</i> .....                          | 130 |
| 9.2.2. Práctica de la expresión de acciones cotidianas en desarrollo, nivel A.1 .....                                                                                         | 131 |
| 9.2.3. ¡Vamos a tapear! Nivel A1 .....                                                                                                                                        | 132 |
| 9.2.4. Regalando y reutilizando. Nivel A2-B1. Ejemplo de instrucción de actividad ilustrada.....                                                                              | 133 |

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 9.2.5. Cuéntame una historia. Una historia colaborativa. Ejemplo realizado por alumnos nivel A2-B1 .....             | 136 |
| 9.2.6. ¿Qué tal las vacaciones? Nivel A1-A2 .....                                                                    | 138 |
| 9.2.7. Taller de cocina española .....                                                                               | 141 |
| 9.2.8. La despedida .....                                                                                            | 146 |
| 9.2.9. El móvil y la imagen como herramienta motivadora en un entorno informal de enseñanza-aprendizaje de ELE ..... | 147 |
| 9.2.10. Actividades elaboradas con Prezi .....                                                                       | 154 |
| 9.2.10.1. Me gusta la comida china .....                                                                             | 154 |
| 9.2.10.2. El origen del tomate .....                                                                                 | 154 |

## ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS E IMÁGENES

### TABLAS

#### 3. MARCO TEÓRICO

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Correspondencia motivación intrínseca/extrínseca, integradora/instrumental ..... | 21 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los ítems dicotómicos por grupo y prueba $\chi^2$ .....                        | 64 |
| Tabla 3. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la orientación hacia el estudio del español .....    | 69 |
| Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la orientación hacia el estudio del español por centro y prueba $\chi^2$ ..... | 70 |
| Tabla 5. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en ítems de preferencia .....                           | 82 |
| Tabla 6. Frecuencia y porcentajes de ítems de preferencia. Pruebas $\chi^2$ .....                                    | 73 |
| Tabla 7. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la motivación intrínseca .....                       | 85 |
| Tabla 8. Frecuencia y porcentajes en la motivación intrínseca .....                                                  | 86 |
| Tabla 9. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la motivación extrínseca .....                       | 91 |
| Tabla 10. Frecuencia y porcentajes de motivación extrínseca .....                                                    | 92 |

### GRÁFICOS

#### 3. MARCO TEÓRICO

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1. "Canal de flujo" entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades ..... | 26 |
| Gráfico 2. Retroalimentación motivacional entre el alumno y el profesor .....                     | 28 |
| Gráfico 3. Modelo lineal de Williams y Burden (1999) .....                                        | 31 |
| Gráfico 4. Modelo interactivo de Williams y Burden (1999) .....                                   | 32 |
| 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN                                                                   |    |
| Gráfico 5. Diagrama de sectores: género .....                                                     | 64 |
| Gráfico 6. Diagrama de sectores: estudio de otro idioma extranjero .....                          | 66 |
| Gráfico 7. Diagrama de sectores: inglés .....                                                     | 66 |
| Gráfico 8. Diagrama de sectores: francés .....                                                    | 67 |
| Gráfico 9. Diagrama de sectores: alemán .....                                                     | 67 |
| Gráfico 10. Diagrama de sectores: coreano .....                                                   | 67 |
| Gráfico 11. Diagrama de sectores: dialecto chino .....                                            | 68 |
| Gráfico 12. Diagrama de sectores: japonés .....                                                   | 68 |
| Gráfico 13. Diagrama de sectores: el idioma español no me gusta .....                             | 71 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 14. Diagrama de sectores: no sé por qué estudio español.....                                            | 71  |
| Gráfico 15. Diagrama de sectores: no sabía qué estudiar.....                                                    | 72  |
| Gráfico 16. Diagrama de sectores: no pude estudiar lo que quería .....                                          | 73  |
| Gráfico 17. Diagrama de sectores: memorizo una palabra nueva dibujando el significado.....                      | 75  |
| Gráfico 18. Diagrama de sectores: me gusta ver películas/series TV en español.....                              | 76  |
| Gráfico 19. Diagrama de sectores: me gusta leer cómics .....                                                    | 76  |
| Gráfico 20. Diagrama de sectores: me gusta dibujar significados de palabras nuevas ...                          | 77  |
| Gráfico 21. Diagrama de sectores: me gusta jugar a decir, dibujar y escribir oraciones.....                     | 78  |
| Gráfico 22. Diagrama de sectores: me gusta ver cortos/vídeos y hacer actividades .....                          | 78  |
| Gráfico 23. Diagrama de sectores: me gusta observar una imagen y describirla.....                               | 79  |
| Gráfico 24. Diagrama de sectores: me gustaría más imágenes en libros de texto.....                              | 80  |
| Gráfico 25. Diagrama de sectores: me gusta relacionar palabras con imágenes .....                               | 80  |
| Gráfico 26. Diagrama de sectores: me gusta la proyección de imágenes.....                                       | 81  |
| Gráfico 27. Diagrama de sectores: me gusta jugar al Mahjong.....                                                | 83  |
| Gráfico 28. Diagrama de sectores: me gustaría jugar al Mahjong para aprender español.....                       | 84  |
| Gráfico 29. Diagrama de sectores: me gusta aprender lenguas extranjeras .....                                   | 87  |
| Gráfico 30. Diagrama de sectores: estudiar español influye en mi autoconfianza .....                            | 88  |
| Gráfico 31. Diagrama de sectores: tengo mucho interés en el idioma español.....                                 | 88  |
| Gráfico 32. Diagrama de sectores: estudio español porque quiero conocer a hispanohablantes.....                 | 89  |
| Gráfico 33. Diagrama de sectores: estudio español porque quiero conocer la cultura hispana.....                 | 90  |
| Gráfico 34. Diagrama de sectores: empecé a estudiar español por obligación de mis padres.....                   | 94  |
| Gráfico 35. Diagrama de sectores: estudio español porque lo necesitare en el futuro ...                         | 95  |
| Gráfico 36. Diagrama de sectores: estudio español para encontrar un buen trabajo .....                          | 95  |
| Gráfico 37. Diagrama de sectores: estudio español porque está de moda .....                                     | 96  |
| Gráfico 38. Diagrama de sectores: estudio español para que los demás me respeten ...                            | 97  |
| Gráfico 39. Diagrama de sectores: estudio español porque aprender idiomas es importante .....                   | 97  |
| Gráfico 40. Diagrama de sectores: estudio español para hablarlo con fluidez .....                               | 98  |
| Gráfico 41. Diagrama de sectores: estudiar español me hace sentir éxito.....                                    | 99  |
| Gráfico 42. Diagrama de sectores: estudio español para hacer algo útil.....                                     | 99  |
| Gráfico 43. Diagrama de sectores: estudio español para estudiar una carrera en un entorno hispanohablante ..... | 100 |
| Gráfico 44. Diagrama de sectores: estudio español para estudiar un máster en un entorno hispanohablante .....   | 101 |

## IMÁGENES

### 3. MARCO TEÓRICO

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Imagen 1. Taxonomía de la motivación humana..... | 24 |
|--------------------------------------------------|----|

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 2. Modelo de relación entre flujo y adquisición de lenguas ..... | 27 |
|-------------------------------------------------------------------------|----|

### 6. CONCLUSIONES

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| Imagen 3. Mahjong ..... | 107 |
|-------------------------|-----|

### 7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Imagen 4. Pictograma chino ..... | 108 |
|----------------------------------|-----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Imagen 5. Preparación del juego ..... | 111 |
|---------------------------------------|-----|

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Imagen 6. Ejemplo de actividad ..... | 111 |
|--------------------------------------|-----|

|                                           |     |
|-------------------------------------------|-----|
| Imagen 7. Ejemplo de actividad .....      | 111 |
| 9. ANEXOS                                 |     |
| Imagen 7. Taller de cocina española ..... | 145 |
| Imagen 8. La despedida.....               | 146 |
| Imagen 9. La despedida, ejemplo 1 .....   | 146 |
| Imagen 10. La despedida, ejemplo 22 ..... | 146 |

## RESUMEN

Este estudio se sitúa en La República Popular China, y pretende conocer, por un lado, las diferentes variables que influyen en la motivación por el estudio del español de los universitarios chinos, y por otro, sus preferencias ante un determinado grupo de herramientas didácticas. Con todo ello, se realizará una comparación de los resultados obtenidos a partir de las opiniones de dos grupos de informantes pertenecientes a la Escuela Universitaria SICFL y a la Universidad de Fudan (Shanghái). De este modo se llegará a determinadas conclusiones relativas a las variables que influyen en la motivación y a las preferencias didácticas de estos dos tipos de estudiantes. Finalmente, en el último apartado del estudio y a partir de las conclusiones alcanzadas, propondremos unas implicaciones didácticas que favorezcan un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de ELE en el contexto educativo chino.

## ABSTRACT

The present study was carried out in The Popular Republic of China. Its aim is to find out what motivational factors influence Chinese students studying Spanish and which didactic tools they prefer to use.

In this study a comparison will be made between the opinions of two different groups of subjects; those belonging to SICFL university and members of Fudan University (Shanghai). Conclusions will be made by looking into the variables found regarding motivation and didactic preferences of these two different groups.

Finally, the last section of this study shows the didactic implications that benefit the teaching – learning process in Spanish as a foreign language in the Chinese education context.

## 1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación nace de la reflexión surgida a partir de una experiencia docente sobre la enseñanza de español como lengua extranjera llevada a cabo en China.

A modo introductorio diremos que el sistema de enseñanza en China, en materia de lenguas extranjeras, fundamentalmente pone en práctica un enfoque gramatical donde la lengua vehicular en el aula es el chino, relegando así a un segundo plano la práctica comunicativa. En este estilo educativo, al alumno se le exige principalmente, por un lado, que domine determinados conocimientos, y por otro, que memorice, mediante repetición, largas listas de vocabulario y determinadas reglas gramaticales aisladas de un contexto. A grandes rasgos, lo anteriormente mencionado podría ser un sucinto resumen sobre los elementos que caracterizan a este modelo de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Desde una perspectiva etnocentrista se podría llegar a pensar que ese modelo de enseñanza es obsoleto e inútil, suponiendo además una pérdida de tiempo para el aprendiente. Por lo tanto, según este prisma, la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras de “validez universal” sería incompatible con este tipo de práctica educativa estancada en un pasado desconocido. Sin embargo, para entender otras realidades culturales y educativas, es fundamental conocer la cultura de aprendizaje de la que proceden nuestros aprendientes. Solo así es posible interiorizar y desarrollar un enfoque y una actitud de relativismo hacia la nueva cultura. Según Sapir (1949) y Wolf (1956), la falta de entendimiento entre hablantes de diferentes lenguas se explica con la pertenencia a diferentes maneras de ver e interpretar los acontecimientos de dichos hablantes.

En otras palabras, podríamos decir que dejar de mirar a la otra cultura desde los parámetros de la nuestra y dar un paso hacia una visión periscópica de la realidad es el principal factor para transitar a lo largo de un camino de enseñanza-aprendizaje ajeno a nuestra experiencia.

Por todo ello, a lo largo de este trabajo expondremos las bases sobre las que se asientan los precedentes histórico-culturales del sistema de enseñanza chino. También reconoceremos que existen, por un lado, unas características propias del aprendiente chino y, por otro, unas características propias del sistema educativo que imposibilitan al alumno de lenguas que desarrolle todo su potencial de aprendizaje. Sin embargo, hay que considerar, según Sánchez Griñán (2008), que el punto de partida para investigar el cambio de paradigma debería ser las necesidades de aprendizaje de los primeros interesados, los alumnos. Por lo tanto, en este estudio también destacaremos que a través de una debida conjugación de la cultura china de aprendizaje con la enseñanza comunicativa de lenguas, en un futuro se podrá lograr un jugoso modelo de enseñanza-aprendizaje equilibrado y motivador en el que quien realmente salga beneficiado sea el aprendiente, que en definitiva es quien nos interesa.

Las influencias que puede aportar el enfoque comunicativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en China pueden ser de diversa índole.

Por ejemplo, y centrándonos en el tema que nos concierne, proponiendo el aula como un espacio en el que se tenga en cuenta la dimensión afectiva del aprendiente donde el profesor de ELE facilite la motivación intrínseca atendiendo en términos generales a los variados y característicos estilos de aprendizaje que pueden observarse en China. Por tanto, en este trabajo empírico consideraremos las diferentes teorías formuladas sobre la motivación en el aprendizaje en general y en el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular, junto con las investigaciones de los diferentes estilos de aprendizaje llevadas a cabo por Worthley (1987 en Littrell 2006. p.81-131) específicos de la zona geográfica de Asia.

El presente estudio empírico se lleva a cabo en dos instituciones educativas de enseñanza superior, en la Escuela Universitaria SICFL<sup>1</sup> y la Universidad de Fudan<sup>2</sup>, ambas situadas en la ciudad de Shanghai. Siendo la primera de ellas el ejemplo del tipo de centro docente privado que actualmente prolifera en China. Por lo tanto, en este estudio nos centraremos en conocer, por un lado, las motivaciones de los alumnos de la titulación de Español Aplicado cursada en una escuela universitaria privada y, por otro, las motivaciones de un grupo de estudiantes universitarios de diversas licenciaturas que realizan un curso de español en una universidad pública de prestigio. Además, para este estudio también es interesante descubrir las actitudes de los estudiantes frente a la introducción de nuevas herramientas en ambos contextos diferentes de enseñanza de ELE. Con todo ello, pretendemos comparar ambos resultados y, de este modo, llegar a las conclusiones sobre las variables que influyen en la motivación de estos dos tipos de estudiantes. Finalmente, en el último apartado del estudio y a partir de los resultados obtenidos, propondremos unas implicaciones didácticas.

Con respecto a la organización de este estudio, está dividido en dos bloques: por un lado, los fundamentos teóricos, y por otro, el estudio empírico.

Los fundamentos teóricos se subdividen a su vez en tres grupos. En el primero, se realiza un análisis sobre los diferentes estudios sobre motivación que se han llevado a cabo con estudiantes sinohablantes en los últimos años. El segundo grupo se centra principalmente en las principales teorías sobre el estudio de la motivación en el aprendizaje en general y, en concreto, en el de lenguas extranjeras, exponiéndose también los diferentes factores afectivos que influyen en el aprendizaje. Y en el tercer grupo, se desarrolla un breve análisis sobre la cultura china de aprendizaje del estudiante realizando un ligero esbozo sobre la doctrina confucionista, describiendo someramente cuáles son los pilares sobre los que se asienta hoy en día el proceso de aprendizaje del aprendiente chino y exponiendo, también, cómo se estructura el sistema de enseñanza. Además, se revisa cómo son

---

<sup>1</sup> Shanghai Industry & Commerce Foreign Language College. Escuela Universitaria de Lenguas Extranjeras, Industria y Comercio de Shanghai, fundada en el año 2001.

<sup>2</sup> La Universidad de Fudan (chino tradicional: 復旦大學, pinyin: *Fùdàn Dàxué*) es una universidad situada en Shanghai, China. Es una de las universidades más antiguas y de más prestigio en La República Popular China. Su predecesor institucional se fundó en 1905, poco antes del fin de la Dinastía Qing.

actualmente los futuros universitarios y, por último, se realiza un breve análisis sobre la enseñanza-aprendizaje comunicativa de la lengua española.

Llegados este punto, en el cuarto capítulo se pretende exponer la metodología y los resultados de un estudio de investigación realizado para comparar las variables motivacionales de los estudiantes universitarios chinos de dos instituciones educativas, privada y nacional respectivamente, adscritas al sistema universitario de la República Popular China.

Se plantearán preguntas acerca de la metodología utilizada y el diseño de la investigación: características de los informantes, instrumentos de recogida de datos, fases de la investigación, etc. En el capítulo de resultados, se procede a la presentación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios y a su posterior análisis detallado. Para finalizar, en el capítulo siguiente se presentan las conclusiones extraídas del análisis de los datos de la investigación, junto con las limitaciones que presenta este estudio. A modo de implicación didáctica, se expone una idea como posible futura línea de investigación que puede contribuir a aumentar la motivación del aprendiente de ELE de cultura china de aprendizaje.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son muchos y muy diversos los estudios empíricos que se han desarrollado entorno a la influencia que ejerce la motivación y las actitudes de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, nuestro interés principal en este punto con respecto a la motivación es conocer aquellos trabajos que se han llevado a cabo recientemente en países sinohablantes y, también, independientemente de su contexto geográfico y cultural, aquellos trabajos que la han estudiado en profundidad.

### 2.1. Investigaciones sobre la motivación de los aprendientes sinohablantes de español en La República Popular China y Taiwán

#### 2.1.1. Estudios sobre la variable motivacional necesaria o del imperativo chino

Por un lado, encontramos la investigación desarrollada en Taiwán por Warden y Lin (2000), en la que se observa que los aprendientes taiwaneses de inglés L2 muestran un nuevo tipo de orientación motivacional, a la que denominan *required motivation*, motivación *impuesta*.

Posteriormente, Chen et al. (2005) realizan otro estudio sobre las variables afectivas con respecto a la lengua inglesa como L2 en Taiwán. Con una muestra de 567 informantes, el objetivo es describir la relación existente entre los diferentes tipos de orientaciones motivacionales, las expectativas y la autoevaluación, y la conclusión es que las expectativas intervienen considerablemente entre la motivación y la autoevaluación, restando valor al papel de la motivación integradora. Lo más relevante es la confirmación del resultado obtenido en el primer estudio mencionado, con la descripción de un tipo de motivación específico de la cultura china, a la que denominan el *imperativo chino*. Esta variable se refiere al miedo al fracaso académico y a la presión ejercida por la familia y la sociedad china en general, para que los estudiantes se esfuercen en obtener buenas notas y lograr los beneficios sociales y económicos que se obtendrían de sus buenos resultados. Supone, pues, un potente motivador entre los estudiantes chinos.

Años más tarde, You y Dörnyei (2014), a través de otra investigación, pero esta vez en China Continental, confirman de nuevo la existencia de este tipo específico de motivación, el imperativo chino. Sin embargo, You y Dörnyei (2014) concluyen su estudio señalando que, a pesar de que los factores motivacionales puedan tener su cierta particularidad cultural, no se deberían inutilizar los tipos de motivación derivados de las culturas occidentales en los estudios asiáticos.

### **2.1.2. Estudios sobre la variable motivacional instrumental e integradora**

Pérez (2015) desarrolla un trabajo sobre las actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE. Fundamentalmente, investiga las orientaciones instrumentales e integradoras de una muestra representativa de 160 estudiantes. Los resultados desvelan mayoritariamente una ventaja de las orientaciones instrumentales. A modo de conclusión, se proponen algunas implicaciones didácticas desprendidas de los resultados.

También queremos mencionar el trabajo desarrollado por Sossouri (2014), cuyo objetivo de investigación es identificar y comparar las diferentes motivaciones y actitudes entre universitarios taiwaneses de francés como lengua extranjera y universitarios benineses de español como lengua extranjera. El acopio de datos se realiza sobre una muestra de 200 informantes. La comparación revela que las actitudes y los factores de su motivación para aprender lenguas extranjeras son semejantes, excepto algunos cambios debidos al contexto social y cultural de cada grupo. Además, enfatiza la generalidad de algunas de estas variables psicosociales.

### **2.1.3. Estudios sobre la variable motivacional intrínseca y extrínseca**

Su-Chin (2010), analiza la variable motivacional del aprendiz de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses llevando a cabo un estudio comparativo entre los aprendices de español de estas dos zonas geográficas. Conocer las diferentes variables de motivación para estudiar español, examinar el estado del aprendizaje de esta lengua, así como investigar la influencia de la exigencia de las pruebas de nivel de español en la motivación, son los objetivos en los que se centra este trabajo. Uno de los resultados que arroja el estudio nos demuestra que la motivación que mueve tanto a los estudiantes chinos como a los taiwaneses a estudiar este idioma es de tipo intrínseca debido a la creencia de que lo aprenden porque les interesa. Sin embargo, la motivación extrínseca también presenta un papel destacado en los resultados. El autor concluye manifestando las diferencias políticas, sociales, económicas y educativas que presentan ambos lugares; e invitando a que en un futuro se desarrollen investigaciones sobre la comparación de la motivación de los estudiantes de estas dos universidades para profundizar aún más en qué les motiva a querer aprender español.

#### **2.1.4. Estudios sobre el uso de estrategias facilitadoras de motivación**

Por otro lado, el trabajo de Cortés (2009) analiza la motivación por el aprendizaje del ELE en China. El objetivo principal que persigue es exponer una batería de propuestas orientativas para favorecer el trabajo del profesorado en la labor de motivar al alumnado chino. Para ello, reflexiona sobre cómo se encuentra el panorama general del español en China en 2009 obteniendo los datos pertinentes a través de un sencillo cuestionario entregado a un grupo de profesores. Para complementar esta visión, se realizaron dos tipos de encuestas diferentes. La primera fue administrada a un grupo de 150 alumnos taiwaneses en el curso académico 2000-01. La segunda fue efectuada en el curso académico 2008-09 y administrada a 123 alumnos taiwaneses. El resultado principal al que llega el autor es que los alumnos encuestados tienen poca motivación por el estudio de ELE. Concluye el estudio manifestando que el profesor puede potenciar la motivación del alumnado, dedicando un apartado a proponer ideas concretas para dicho fin. También destaca que la desmotivación puede deberse a un sin fin de factores los cuales no siempre están al alcance de la mano del profesor. Sin embargo, el autor alienta al profesorado de ELE en China a cooperar en el fomento de la motivación mediante la puesta en práctica de múltiples recursos y estrategias.

En este estudio el autor, aunque especifica que existen determinados factores que se escapan de ser modificados por el docente y que pueden afectar a las variables motivacionales del alumnado, consideramos que el bagaje histórico debido a las diferencias socio-político-económico-culturales de La República Popular China con respecto a la isla de Taiwán, presentan ciertas diferencias sustanciales que entendemos pueden afectar a los resultados. Por tanto, en nuestro estudio pretendemos conocer cuál es el panorama motivacional de aquellos estudiantes universitarios sinohablantes oriundos de la China continental.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el número de investigaciones sobre la motivación del estudiante en China continental es prácticamente inexistente, pasamos a analizar el trabajo de investigación realizado por López (2012) cuyo objetivo fundamental es el describir y reflexionar sobre qué factores son los que influyen sobre la motivación del aprendiente de español o inglés como lengua extranjera en una universidad de Taiwán y en otra de Paraguay. Para la consecución de tal fin, la técnica de recogida de datos empleada es el cuestionario: un modelo entregado a los profesores de ambas universidades y otro modelo proporcionado a aprendientes paraguayos y taiwaneses. Los informantes sinohablantes opinan que la mayor motivación para el aprendizaje efectivo del español reside en dos factores clave: por un lado, el uso de la tecnología y, por otro, la metodología empleada por el docente, resultados que coinciden con los alcanzados por los informantes paraguayos. Cabe resaltar que los datos obtenidos nos muestran de un modo muy significativo que el empleo de las Tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) supone ser una herramienta fundamental para el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo a su vez demostrada la importancia que juega el papel

del docente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras del propio López (2012: 218), “los taiwaneses tienen un sentido de responsabilidad y hábitos de estudio que surgen de su educación moldeada según la doctrina de Confucio, basada esencialmente en la responsabilidad personal”. Partiendo de esta premisa, el autor afirma que la labor motivadora del profesor pierde peso en el contexto taiwanés, ya que el estudiante se enfrentará con rigor al aprendizaje independientemente de los estímulos externos. No obstante, autores como Cortés (2009) sostienen que la motivación sigue siendo el componente fundamental para un aprendizaje efectivo y significativo. Por lo tanto, en nuestro estudio nos distanciamos de la visión de López y consideramos crucial que el docente promueva activamente una actitud positiva hacia la lengua extranjera, sin importar la cultura de origen del alumno.

García (2015), estudia del uso de la red social WeChat como instrumento de comunicación entre los aprendientes de español en situaciones informales de aprendizaje. Analiza las actitudes de los alumnos frente al uso de una red social muy habitual en su vida cotidiana, así como su relación con la motivación en el aprendizaje de la lengua. Indaga en la relación entre interacción, motivación y variables afectivas, observando las actitudes de los alumnos (percepciones, creencias, satisfacción), las relaciones en el aula y su efecto en el aprendizaje. El estudio concluye con resultados positivos, ya que a través del uso de esta herramienta, se facilita la aparición de nuevos espacios de interacción en los que los participantes se comunican habitualmente en espacios y tiempos fuera del aula, incrementándose de este modo las de interactuar en español. Por lo tanto, en general los estudiantes se han sentido motivados por el uso de WeChat.

### **2.1.5. Estudios sobre los diferentes enfoques de enseñanza y la motivación**

Cortés (2012) lleva a cabo el análisis de un estudio de caso en Taiwán en el que se investiga la motivación por el estudio del español y las preferencias que tienen los alumnos con respecto al estilo de enseñanza. El problema que detecta en el aula el profesor es que existe un grado preocupante de desmotivación por parte del alumnado. Para averiguar qué sucede, diseña dos encuestas que son suministradas al mismo grupo de estudiantes principiantes. Mediante el primer cuestionario desea realizar un análisis situacional cuyos resultados nos muestran dos problemas muy concretos. Por un lado, el discurso del profesor, mayoritariamente en inglés y, por otro, el libro de texto. Tras poner solución, se vuelve a encuestar al alumnado obteniendo resultados satisfactorios. Al año siguiente, con el fin de comparar la situación con la del año anterior, se encuesta a los nuevos estudiantes principiantes. Los resultados obtenidos de contrastar las tres encuestas confirman que se ha conseguido el objetivo, es decir, mejorar la situación de aprendizaje y aumentar el nivel de motivación del nuevo alumnado.

Desde otra perspectiva, Pastor (2014) realiza un trabajo que tiene por objeto de estudio conocer las actitudes y opiniones de aquellos estudiantes chinos que

aprenden español en España. Considera que comprender la cultura de aprendizaje del estudiante, su comportamiento y expectativas, es esencial para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del aprendiente. Esta investigación se realiza con 30 informantes chinos que estudian o han estudiado ELE en nuestro país. La recogida de información se lleva a cabo mediante unos cuestionarios evaluados con la escala de Likert. Los resultados obtenidos no coinciden con los aportados hasta ahora en otras investigaciones que han analizado anteriormente a este tipo de aprendiente. El autor concluye su estudio manifestando que los estudiantes chinos en España se adaptan con facilidad y disfrutan con el uso de un aprendizaje comunicativo en el proceso de aprendizaje de una LE.

## **2.2. Investigaciones sobre la motivación desde diferentes aspectos y contextos geográficos distintos al de los sinohablantes**

Por último, es necesario mencionar otros trabajos empíricos desarrollados en los últimos años acerca del estudio del constructo de la motivación y las actitudes del aprendiente de lenguas extranjeras adscritos a contextos geográficos distintos al de los estudiantes sinohablantes.

### **2.2.1. La dimensión afectiva y la importancia de la motivación en el aula de idiomas**

Ramajo (2008) lleva a cabo un estudio empírico sobre la importancia que tiene la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. La autora analiza la dimensión afectiva y los factores emocionales que influyen en el aprendizaje de LE, teniendo en cuenta y poniendo mucho empeño en aquellos factores ambientales que ejercen una fuerte influencia en los estudiantes, como los manifestados dentro del aula (la música, la estética, la expresión activa, etc.), que normalmente pasan desapercibidos en la práctica docente y que afectan positiva o negativamente a la concentración y al rendimiento. Siguiendo los fundamentos básicos del Feng Shui aplicados a la enseñanza de ELE, propone una batería de ideas que ayudan a crear un entorno agradable, mediante el cual se contrarresten las emociones negativas, como la ansiedad, y se fomenten las positivas, como la motivación, favoreciendo de este modo el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por otro lado, se presentan una serie de actividades desarrolladas a partir del modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983, 1999), en las que se tienen en cuenta diversos estilos de aprendizaje de los aprendientes como la inteligencia intrapersonal, interpersonal y visual. Todas ellas realizadas con éxito entre estudiantes libaneses de niveles C1 y C2.

En cambio, Narimene (2014) fundamenta su estudio en demostrar la importancia que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje de ELE, concretamente en el sistema de enseñanza secundaria argelino. Se realizan dos tipos de cuestionario. Uno entregado a 4 estudiantes de un mismo instituto que aprenden español en el tercer curso de secundaria, compuesto de cinco preguntas formuladas para averiguar sus

intereses, así como también qué opinan sobre los maestros y el enfoque didáctico empleado en las clases. El otro es contestado por 3 profesores de enseñanza secundaria que desarrollan su labor docente en diferentes institutos de la ciudad. Mediante este cuestionario se persigue conocer, por un lado, si los docentes ponen en práctica herramientas didácticas que faciliten la motivación en el aula, y por otro, averiguar si conocen los intereses de sus alumnos.

En las conclusiones del estudio, se expone, por un lado, que en el grupo de alumnos la motivación ha sido trabajada por parte del profesor pero no lo suficiente. Y por otro, que es importante que el docente de lenguas extranjeras conozca las estrategias concretas para facilitar el aumento y mantenimiento de la motivación del alumno en el aula, alegando que es necesario que los docentes tomen conciencia sobre la importancia que tiene el factor motivacional dentro del proceso educativo, debiendo estar bien informados sobre las diferentes teorías acerca de la motivación. Asimismo, deben ser conscientes de que el desarrollo de la interacción en el aula, los materiales y las actividades planteadas son cruciales para conseguir motivar adecuadamente al estudiante.

### **2.2.2. Estudios sobre la variable motivacional intrínseca y extrínseca**

De tradición confucionista, aunque no sinohablantes, son los aprendientes estudiados por Fernández (2009). El investigador desarrolla un estudio sobre la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas en Japón. El objetivo de esta memoria es analizar el concepto de motivación como un pilar básico dentro del conjunto de los componentes afectivos del aprendizaje de una segunda lengua y su representación dentro de un entorno específico como es el japonés. Mediante los datos obtenidos a través unos cuestionarios realizados por los estudiantes del Instituto Cervantes de Tokio se analizan aquellos aspectos motivacionales intrínsecos/extrínsecos más característicos del estudiantado japonés, que servirán para plantearse diferentes cuestiones que podrán continuar siendo investigadas en posteriores trabajos.

#### **2.2.2.1. Estudios sobre la motivación intrínseca/extrínseca y las actitudes**

Minera (2009) lleva a cabo un estudio empírico de carácter descriptivo correlacional con el objetivo de establecer las posibles relaciones entre las variables estudiadas, las afectivas motivacionales y actitudes en el aprendiz de español de ELE en un contexto extraescolar con adultos alemanes. Por un lado, pretende averiguar el tipo o tipos dominante y grado de motivación, y por otro, detectar cómo son las actitudes de sus informantes hacia determinadas variables del proceso educativo y la posible correlación entre ellas. Los resultados obtenidos tras la recogida de datos mediante cuestionario concluyen con que las actitudes positivas hacia la cultura hispana, hacia el entorno didáctico y hacia el profesorado, influyen positivamente en la perseverancia del aprendizaje formal de ELE.

### **2.2.3. Estudios sobre el uso de estrategias facilitadoras de motivación**

Por otro lado, Riquelme (2014) investiga sobre cómo es posible aumentar la motivación del aprendiz de ELE a través del uso de la gamificación en el aula de lenguas extranjeras. El objetivo principal que persigue este estudio es probar si la aplicación de la gamificación supone un incremento en la motivación de los estudiantes al ser considerado como un enfoque de enseñanza-aprendizaje no tenido en cuenta hasta ahora e incluso subestimado por muchos.

Como hemos podido comprobar, las investigaciones desarrolladas en la República Popular China sobre el tema que nos ocupa, la comparación de las variables motivacionales de los estudiantes universitarios chinos de dos instituciones educativas, privada y pública respectivamente, adscritas al sistema universitario de la República Popular China, son prácticamente inexistentes. Por lo tanto, consideramos que todavía queda mucho camino que recorrer en el estudio de las diferentes variables motivacionales de este tipo de estudiantes, al advertir que la sociedad china actual se encuentra en un estadio de desarrollo vertiginoso que consecuentemente afecta a la sociedad y, por ende, a la educación. Por todo ello, en el estudio propuesto conoceremos cuáles son esas variables motivacionales que influyen en el proceso educativo y las compararemos, con el fin de arrojar un poquito más de luz al estudio sobre la actitud y motivación de los aprendientes universitarios de ELE de La República Popular China.

### 3. MARCO TEÓRICO

A continuación, y a modo de introducción, citaremos algunas de las investigaciones llevadas durante las últimas décadas que han influido profundamente y prácticamente en todos los estudios sobre los factores afectivos motivacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, cobra especial relevancia la teoría socioeducativa de Gardner y Lambert (1972), considerada el origen de la investigación sobre la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Junto a esta, se analiza la dicotomía entre motivación intrínseca y extrínseca, así como el concepto de flujo (flow) de Csikszentmihalyi (1988), estrechamente vinculado a la variable intrínseca. Asimismo, resultan fundamentales el modelo de constructivismo social de Williams y Burden (1997) sobre las variables afectivas y, por supuesto, la teoría cognitivista del investigador húngaro Dörnyei (1994).

Por otro lado, el marco teórico de este trabajo se fundamenta en las investigaciones de Sánchez Griñán (2009) sobre las posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. Asimismo, se incorporan los trabajos de Ting (2009), entre otros autores, en torno a la cultura de aprendizaje del estudiante chino, junto con la perspectiva de Méndez (2010), quien aborda la realidad de los universitarios en dicho país desde un enfoque contemporáneo.

#### 3.1. La dimensión afectiva en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras

Para que se active la maquinaria del aprendizaje, se tienen que conectar dos botones importantes: el cognitivo y el de las habilidades, es decir, el poder hacer algo. Sin embargo para que ese poder se accione, es necesario pulsar un tercer botón, el de los factores afectivos, ya que son los propulsores y los mantenedores del equilibrio, es decir, el querer hacer algo y la perseverancia para lograrlo.

Las ideas respecto al funcionamiento de nuestro cerebro han provocado una enorme agitación en círculos científicos y educativos durante la década pasada. Ahora resulta evidente que se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad del cerebro. Podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación (Gross 1992, en Arnold 2000, p. 25).

Pero, ¿qué son exactamente los factores afectivos? Para saberlo recurrimos al Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes), que los define como “todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como por ejemplo, la [actitud](#), el estado de ánimo, la [motivación](#), la empatía, la [autoimagen](#) o la ansiedad.”

Por otro lado, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*<sup>3</sup> (MCER, en lo sucesivo), contempla la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua en el apartado que trata la competencia “existencial” (saber ser), apuntando que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (MCER, p. 103)

Además, El Plan Curricular del Instituto Cervantes ofrece una batería de procedimientos detallados para regular y controlar los factores afectivos. Por lo tanto y mediante estos tres acreditados documentos, queda demostrada la importancia que posee actualmente lo afectivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

Hasta mediados de los años 70 del siglo XX, la enseñanza de idiomas recibe principalmente influencias de la psicología conductista, y es aproximadamente en ese momento cuando las investigaciones sobre enseñanza-aprendizaje comienzan a considerar los procesos cognitivos y afectivos del aprendiente. Sin embargo, no es hasta la década de los 80 del pasado siglo cuando el psicolingüista Krashen (1985) manifiesta que la afectividad es lo esencial para el aprendizaje de una nueva lengua, enunciando las variables sobre las que asienta esta premisa: la actitud, la motivación y la personalidad.

Aprender una nueva lengua y su cultura puede resultar ser una aventura enriquecedora o, por el contrario, una actividad aburrida y desmotivadora. Se debe tener en cuenta que cuando un aprendiente entra en contacto con una nueva lengua, las primeras dificultades internas con las que se encuentra son su estado afectivo y las motivaciones que le llevan a estudiarla. Esta idea constituye lo que Krashen (1985) ha denominado como filtro afectivo.

La teoría del filtro afectivo contempla la existencia de una pantalla entre la capacidad para aprender una nueva lengua y nuestra percepción. En palabras de Krashen (1985, p.2): “el filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje”. Es decir, son aquellas emociones negativas como el miedo, la angustia, el estrés, la desmotivación, etc., que actúan a modo de pantalla impidiendo la adquisición del lenguaje. Por consiguiente, cuanto más alto sea el filtro afectivo del aprendiente, mayor dificultad tendrá para comprender la información de entrada y mayor ansiedad tendrá durante el proceso de aprendizaje. En cambio, cuanto más baja sea esa pantalla, mayor y mejor será la recepción de la información de entrada y el

---

<sup>3</sup>Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.

proceso de adquisición, al tiempo que la confianza del alumno se irá incrementando y su actitud se irá haciendo más abierta.

Así pues, cabe puntualizar que durante el proceso de aprendizaje es fundamental que la actitud del aprendiente de una nueva lengua sea positiva para así afrontar el aprendizaje con confianza, autoestima, motivación y empatía.

### **3.1.1. La importancia de la afectividad en el aprendizaje de idiomas**

Hay tres razones que justifican la importancia que tiene la inclusión de la afectividad dentro del aula de idiomas:

1. Atender a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. La ansiedad, el miedo, etc. son malos compañeros para el aprendizaje. Por tanto, el profesor debe preocuparse, por un lado, de solucionar un problema originado por emociones negativas y, por otro, de generar emociones más positivas.

2. Estimular los factores positivos como la autoestima, la empatía o la motivación favorece sensacionalmente el proceso del aprendizaje de idiomas.

3. Educar a los aprendientes de idiomas emocionalmente. En este aspecto, cada vez está más claro que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua no es únicamente el de transmitir contenidos. La educación transversal del aprendiente es fundamental. En un mundo como el nuestro cada vez más agresivo, la enseñanza de la paz y de la educación medioambiental es función indispensable dentro del aula de idiomas (Freudenstein, 1992)

Para todo ello, el profesor debe de interesarse por conocer cómo son sus alumnos y cuáles sus necesidades afectivas y cognitivas.

## 3.2. Motivación y educación: el binomio perfecto

### 3.2.1. Definiciones de motivación

Cortés Moreno (2009) y Martín Peris (2000), entre otros investigadores, coinciden en que el logro de aprender significativamente una lengua extranjera reside en la motivación, en la actitud y en el esfuerzo, siendo estas tres variables afectivas las que más condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Actualmente, y según Williams y Burden (1999), la variable afectiva que más inquieta a los docentes es la motivación, debido a que lo más lógico es pensar que solo se aprende si se desea hacerlo. Por ello, el desarrollo de investigaciones cuyo objeto de estudio es la motivación en lenguas extranjeras proporcionan al docente la información necesaria para averiguar las particularidades de sus alumnos (Minera, 2009).

Pero, seguramente todavía nos preguntemos qué es exactamente la motivación.

Si dedicamos un momento a pensar en qué es lo que nos motiva, por qué, de qué depende, en qué momento flaquea y qué tenemos que hacer para mantener el equilibrio, habremos obtenido una clara aproximación a las definiciones científicas sobre motivación. Por ejemplo, Gardner (1985) lo simplifica al definirla como el interés o inclinación individual por aprender. Por otro lado, diferentes autores la definen como un conjunto de variables que “vigorizan la conducta y le dan una dirección” (Hilgard, Atkinson y Atkinson, en Arnold 2000, p.30).

Centrándonos en la definición puramente léxica, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos ofrece tres acepciones, de las cuales sólo atenderemos a una de ellas por ser la que mejor define la cuestión que nos ocupa: “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.”

Por otro lado, y desde un enfoque didáctico, el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes la define como “uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua.” Otros factores personales estudiados en las investigaciones sobre aprendizaje de lenguas son, por ejemplo, la [actitud](#), la [aptitud](#), la [edad](#) o el [estilo cognitivo](#). La motivación consiste en el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Estas razones, de tipo tanto personal como ambiental, son muy diversas y han sido agrupadas por la investigación en diferentes categorías. Por lo tanto, se podría decir que motivar a alguien o motivarse es la acción para animar a otra persona o animarse a realizar con interés, cuidado, agilidad y eficiencia el aprendizaje de una lengua extranjera; y que se trata de una actividad condicionada por varios factores de carácter tanto personal como ambiental. Según Pintrich y Schunk (1996) y Garrido (1996), la investigación sobre la motivación está directamente relacionada con el estudio del comportamiento, tanto si este es visible como si no lo es, y a actitudes fundamentales para el aprendizaje de la L2 como la tenacidad, el entusiasmo, el esfuerzo, etc.

### 3.2.2. Breve aproximación a las principales teorías sobre la motivación

#### 3.2.2.1. Teoría socio-educativa de Gardner

Con respecto al estudio del concepto motivación, la primera simiente que mayor repercusión ha tenido en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se plantó a principios de la década de los 70 del siglo pasado con la formulación de la teoría de las orientaciones de Gardner y Lambert (1972). Los investigadores se plantean cuáles son los motivos que llevan a una persona a querer aprender una lengua nueva. Desde un enfoque socioeducativo sostienen dos tipos de orientaciones muy generales:

1. Integradora. Hace referencia a aquella que se produce cuando el individuo siente el deseo e interés de entrar en contacto con la cultura y los hablantes de la lengua meta.

2. Instrumental. Se acciona cuando el individuo entiende la lengua meta como un instrumento para conseguir otros propósitos relacionados con ella y con su propia cultura. Se trata de los motivos prácticos de aprender una lengua, como aprobar un examen.

En términos de eficacia, una categoría no es obligatoriamente más eficiente que la otra. Lo realmente importante es la vitalidad y la decisión con que se oriente y desarrolle, lo que dependerá obviamente de la personalidad del individuo.

En definitiva, estos dos autores proponen que lo que motiva realmente al individuo a aprender una nueva lengua depende sustancialmente de las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua y sus hablantes. Toda la investigación de Gardner (1972) sobre motivación se fundamenta a partir de esta dicotomía básica, siendo la simiente de posteriores modelos desarrollados por otros investigadores que intentan explicarla desde un enfoque más global del aprendizaje.

No obstante, en los 90, período bajo la influencia cognitiva, la teoría dualista de Gardner es refutada por varios autores. Crookes y Schmidt (1991), Dörnyei (1994), Oxford y Shearin (1994), por un lado, alegan que no propone ideas para solucionar las carencias motivacionales de los estudiantes, y por otro, manifiestan que las orientaciones de los alumnos respecto a la L2 nunca son estados puros, sino que los aprendices manifiestan orientaciones compuestas.

Al mismo tiempo, trabajos como los de Julkunen (1989) o los de Ely (1989) exponían que en los factores del aula se desvelan con más claridad las variables motivacionales que la hipótesis de las orientaciones.

Ambos análisis críticos han asentado las bases para el desarrollo de teorías alternativas que entienden el constructo de la motivación desde otras teorías psicológicas, aportando por tanto más conocimiento al estudio de las actitudes y conductas de los alumnos. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas

extranjerías, cabe destacar trabajos como los de Williams y Burden (1997), Crookes y Schmidt (1991) y, por supuesto, los realizados por Dörnyei (1994).

### **3.2.2.2. La motivación intrínseca y extrínseca**

El artículo publicado por Crookes y Schmidt (1991) supone el comienzo de un cambio de paradigma para el enfoque cognitivo, debido a que por primera vez se relaciona la psicología con el aprendizaje de idiomas. A pesar de que el constructo de la motivación ya pertenecía al campo de la psicología, las teorías motivacionales en el aprendizaje de lenguas no son introducidas hasta esa fecha. Otro objetivo importante para los autores cognitivistas es el deseo de centrar la teoría de la motivación en las situaciones de aprendizaje reales, ya que estiman que tanto el modelo de las orientaciones de Gardner como sus posteriores trabajos, están orientados hacia un contexto de aprendizaje de segundas lenguas, y no hacia un contexto de aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras.

Según Reeve (1994), la primera distinción que se debe de hacer cuando se estudia el constructo de la motivación es localizar dónde se encuentra la fuerza que impulsa al individuo a llevar a cabo una acción. De esta idea se desprende otro binomio pertinente a las teorías de la motivación:

1. La motivación extrínseca. Hace referencia a aquella que es provocada desde fuera del individuo por otras personas o por el ambiente, es decir, depende del exterior, de que se cumplan una serie de condiciones medioambientales o haya alguna persona capacitada para producir esa motivación. Es decir, cuando tenemos la obligación de hacer algo y la motivación proviene de fuera de la propia actividad.

2. La motivación intrínseca. Se refiere a la que proviene del interior, la que el individuo activa por sí mismo cuando lo desea, para hacer aquello por lo que siente interés, pasión, etc. Para la persona implicada, la motivación radica en el disfrute de la propia actividad. En otras palabras, las personas que están intrínsecamente más motivadas llevan a cabo la actividad por el placer de hacerla.

Deci (1992, en Arnold 2000, p. 31) señala que "la estimulación de la autonomía, la retroalimentación que fomenta la capacidad y la implicación personal" son las circunstancias perfectas para que se desarrolle este tipo de motivación.

Hoy en día, el panorama educativo mundial, a través de sus instituciones, potencia mayoritariamente el primer tipo de motivación imponiendo un sistema basado en la evaluación y la competitividad. A pesar de que diferentes investigaciones apuntan a que ambos tipos son eficaces, el proceso de aprendizaje es mucho más profundo cuando se lleva a cabo por la variable intrínseca. Por ejemplo, si una persona está realizando una actividad intrínsecamente interesante y comienza a recibir compensaciones extrínsecas por hacerlo, el interés por esa tarea tiende a decrecer (Kohn 1990, en Arnold 2000, p. 31).

Si planteamos los dos binomios de tipos de motivación que hemos contemplado hasta ahora, la motivación intrínseca/extrínseca hace referencia al origen de la

motivación, mientras que la integradora/instrumental se relaciona con el fin del aprendizaje. Tradicionalmente se tiende a entender estos cuatro tipos de motivación como categorías estancas. Sin embargo, actualmente se está investigando también la correspondencia entre ellas, como se muestra en la siguiente tabla:

|                     | <b>Intrínseca</b>                                                                                 | <b>Extrínseca</b>                                                                                                                                   |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Integradora</b>  | El aprendiente de una lengua nueva desean integrarse en la cultura de la L2.                      | En una pareja, la chica china desea que su pareja de origen español aprenda chino para que éste pueda relacionarse con los padres de ella en chino. |
| <b>Instrumental</b> | El aprendiente utiliza la L2 para poder lograr un determinado objetivo, conseguir un buen empleo. | El jefe de una empresa solicita a su personal aprender una determinada lengua.                                                                      |

*Tabla 1. Bailey (1986) apud Brown (1994): 156, tomado y adaptado de Abio Vírside (2004)*

Estas cuatro categorías se deben entender como los extremos de un continuum de estados. Debido a ello, la motivación de un estudiante está dirigida por la combinación de varios tipos de categorías. Además, se debe tener en cuenta que esta puede variar con el tiempo. Por ejemplo, una persona china podría empezar a estudiar español porque le atrajese la cultura mexicana (comida, música, etc.), activándose consecuentemente la motivación de tipo intrínseca/integradora, y con el paso del tiempo advirtiera que saber español le puede abrir puertas en el ámbito laboral, provocando de este modo la motivación instrumental. Por lo tanto, la motivación de nuestros estudiantes resulta ser una combinación de varios tipos en diferentes medidas.

### **3.2.2.2.1. Modelo de motivación de Deci y Ryan**

Deci y Ryan (2000) fundamentan su teoría sobre el binomio de motivación intrínseca y extrínseca incluyendo la variable de desmotivación o amotivación. Según estos dos autores, la característica que diferencia a estos dos tipos de motivación es su nivel de autorregulación, es decir, la capacidad de autoajuste del comportamiento. Si la regulación de la conducta del aprendiente está bien interiorizada e integrada, este gozará de mayor autonomía, confianza y flexibilidad a la hora de llevar a cabo la actividad.

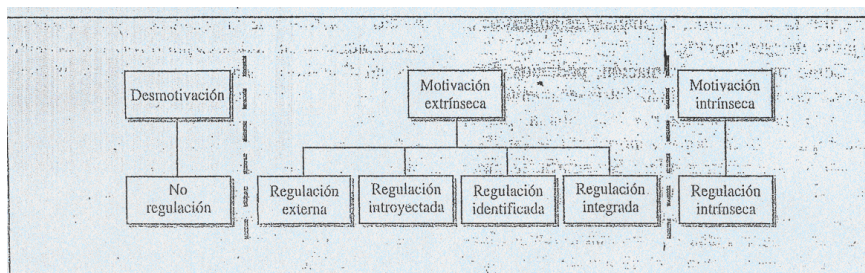


*Imagen 1. Taxonomía de la motivación humana (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000b, en Ramajo 2008, p. 14)*

Por tanto, la no regulación del comportamiento en el aprendiente sitúa a este en un estado de ausencia de motivación y falta de voluntad de hacer, es decir, en la desmotivación. Pero convendría saber qué motivos producen esta actitud en el comportamiento del alumno. Según Deci y Ryan (2000 y 2002), se originan por tres razones fundamentales: en primer lugar, cuando piensa que no es capaz de desarrollar la tarea; en segundo lugar, cuando está convencido de que la tarea es demasiado difícil para él y piensa que no está lo suficientemente capacitado para desarrollarla adecuadamente; y por último, cuando piensa que los resultados alcanzados no se deben en absoluto al esfuerzo que ha realizado.

Como hemos apuntado anteriormente, la regulación del comportamiento conlleva la existencia de dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca. Deci y Ryan (2000) van aún más allá y subdividen la motivación extrínseca en cuatro tipos:

1. De regulación externa. Esta tipología hace referencia a aquella que se produce para cumplir un requerimiento exterior o para lograr un premio. Los estudiantes están poco motivados y necesitan de la atención de padres y profesores. Se ven a sí mismos con poca autonomía, falta de confianza, competencia y autoestima.

2. De regulación introyectada. Es aquella que se activa con el objetivo de obtener aprobación, evitar sentimientos negativos, lograr un reto determinado con el fin de probar el mérito personal o demostrar competencia para recibir elogios.

3. De regulación identificada. El estudiante la realiza libremente aunque no le produzca placer o satisfacción. Sin embargo, reconoce y acepta que esa determinada conducta posee un valor implícito. Suele darse en aprendientes con un elevado sentimiento de competencia y autoestima, confianza en sí mismos y capacidad de afrontar el fracaso de forma positiva.

4. De regulación integrada. Comparte características con la intrínseca, como por ejemplo, la autonomía, la jerarquización de prioridades, etc., sin embargo no llega a serlo porque la conducta se desarrolla por su valor instrumental, es decir, porque le será útil para alcanzar algo en concreto situado fuera de la propia actividad.

Por otro lado, Deci y Ryan (2000, en Ramajo p.16) opinan que la motivación intrínseca es "una tendencia innata a buscar la novedad y los retos, a ampliar y

ejercitar las propias capacidades, a explorar y aprender". A partir de estas premisas, Vallerand (1997) subdivide este otro tipo de motivación en tres categorías:

1. Motivación para conocer. Se da cuando el aprendiente busca el placer que le reporta aprender e intentar asimilar algo nuevo. Es decir, la motivación promovida por la curiosidad.

2. Motivación de logro. Se acciona cuando al estudiante le satisface el proceso de intentar superarse, de lograr o crear algo nuevo sin tener en cuenta el resultado final.

3. Motivación para experimentar estimulación. Sucede cuando a través de la realización de una actividad se logran sensaciones placenteras, como por ejemplo, leer un libro.

La motivación intrínseca, por su carácter interno, se encuentra estrechamente ligada al concepto de experiencia óptima, más conocido como estado de flujo, concepto que desarrollamos ampliamente en el siguiente apartado.

### 3.2.2.2. El estado de flujo de Csikszentmihalyi

En este estudio cabe destacar un concepto importante a tener en cuenta en el estudio de la motivación, la "situación de flujo", noción inmersa dentro del Modelo de Reto Óptimo enunciado por el psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1975). El mencionado concepto hace referencia al estado en el cual las personas se encuentran tan involucradas en la actividad que nada les resulta más interesante. Esta situación de motivación intrínseca resulta ser tan gratificante que las personas desean volver a experimentarla.

Según Csikszentmihalyi (1992), en las actividades que llevan al flujo "la persona emplea libremente la atención para alcanzar sus objetivos, pues no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. A este estado se le ha denominado experiencia o estado de flujo. En este estado de motivación intrínseca, y según el Modelo de Reto Óptimo, confluyen el nivel de dificultad propio de la tarea y las habilidades que posee el aprendiente para desarrollarla con éxito.

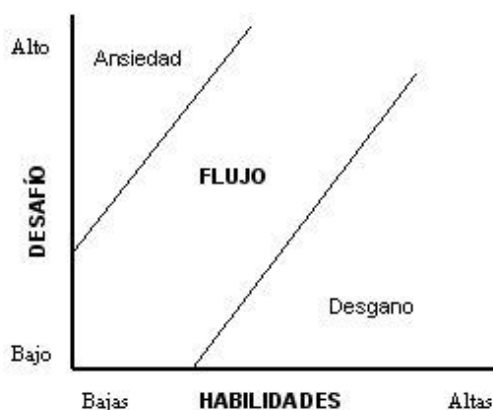


Gráfico 1. “Canal de flujo” entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades del aprendiz (Whalen, 1997 en Egbert, 2003, p. 503).

A modo de una primera conclusión, Csikszentmihalyi (1975) expone que para que se produzca la situación de flujo es imprescindible que exista un equilibrio óptimo entre los desafíos percibidos y las habilidades del sujeto. En su defecto, se podrían dar dos situaciones. En primer lugar, si los desafíos sobrepasaran las habilidades del aprendiz, se produciría un estado de ansiedad provocado por la dificultad que entraña esa determinada tarea. En cambio, si las habilidades sobrepasaran los retos planteados, el aprendiz se sentiría aburrido y escasamente motivado.

Además de las dos condiciones previas —el equilibrio entre el desafío y las habilidades, y la posibilidad de lograr el objetivo—, para que se produzca la experiencia de flujo es necesario contar con la concentración adecuada, objetivos claros y una retroalimentación inmediata durante la actividad. La experiencia de flujo es como “el motor para el aprendizaje” porque para que se produzca esa sensación son necesarios nuevos retos y el desarrollo de nuevas habilidades (Csikszentmihalyi, 1997, p. 33 en Tardy y Snyder, 2004, p. 119).

Más tarde, Egbert (2003), asentándose en las bases de su predecesor, lleva a cabo un trabajo de investigación sobre la relación existente entre el estado de flujo y la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, modelo que podemos apreciar a través del siguiente diagrama:

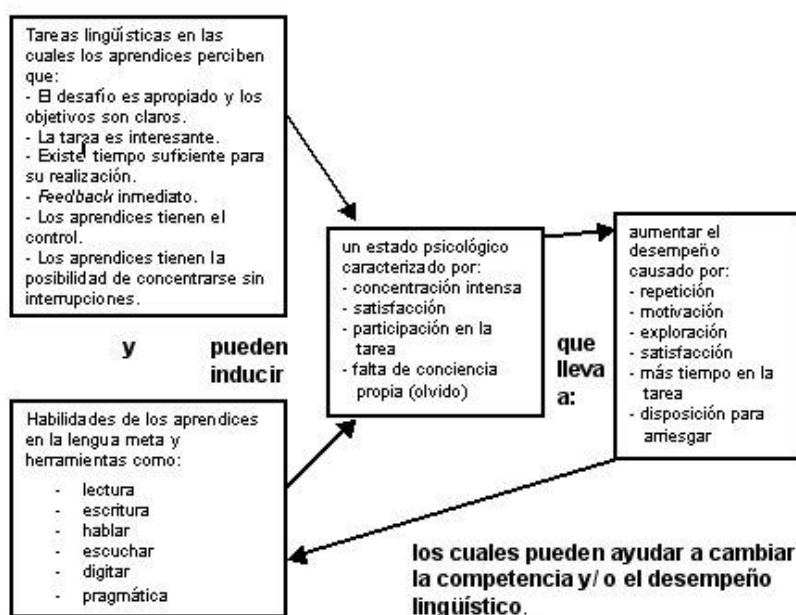


Imagen 2. Modelo de relación entre flujo y adquisición de lenguas (Egbert, 2003, p. 502)

En definitiva, lo que le interesa al profesor para lograr un aprendizaje significativo de la nueva lengua, es encauzar el desarrollo de las actividades hacia la activación de

este tipo de motivación intrínseca óptima con el propósito de activar el mencionado estado de fluidez a lo largo del proceso de aprendizaje. Para ello, deberá plantear a sus alumnos actividades ni demasiado fáciles, para que no provoquen aburrimiento, ni excesivamente difíciles, para que no lleven al alumno a un estado de ansiedad. Además, Ramajo (2008) añade que aquellos profesores que están motivados intrínsecamente, vivencian el estado de flujo durante el desempeño de su labor docente, resultando ser, así, ejemplos muy motivadores para sus aprendientes.

Como docentes, sabemos que cuando un profesor es apasionado en su labor, puede hacer que sus alumnos también lo sean. Por otro lado, González (2003) indica que lo que motiva a los profesores es ejercer la docencia, trabajar y ayudar a los aprendientes en su formación, sintiendo gran satisfacción al ver que aprenden y desarrollan su potencial como persona.

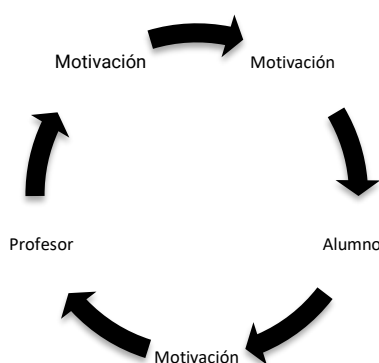


*Gráfico 2. Retroalimentación motivacional entre el alumno y el profesor.*

Por tanto, podemos observar que la docencia, según las teorías de la motivación, provoca una alta motivación intrínseca y que, a su vez, esa misma motivación se retroalimenta a través de las actitudes de los alumnos.

### **3.2.2.2.3. Necesidades personales para el desarrollo de la motivación intrínseca**

Desde un enfoque psicosocial, y según la macro teoría de la autodeterminación de la motivación humana, formulada por Deci y Ryan (1985, 1991) y Ryan (1995), una misma persona puede reaccionar de un modo muy distinto dependiendo del contexto social en el que se encuentre inmerso.

Existe una serie de necesidades esenciales e innatas en las personas que normalmente aumentan o disminuyen el entusiasmo natural de las personas, y consecuentemente, su crecimiento, integridad y bienestar psicológico. Deci (1992 en Arnold 2000, p. 31) señala que “la estimulación de la autonomía, la retroalimentación que fomenta la capacidad y la implicación personal” son las circunstancias perfectas para que se desarrolle la motivación intrínseca de las personas. Por tanto, tres son los factores o necesidades que favorecen el incremento de este tipo de motivación:

1. Autonomía. La necesidad del aprendiente de independencia, de tomar sus propias decisiones y de participar en actividades de forma voluntaria.

2. Competencia. La necesidad de ser competente, es decir, de desarrollar y mejorar sus habilidades. Según la teoría del reto óptimo, el aprendiente siente que es competente cuando desarrolla actividades de dificultad adecuada y cuando recibe demostraciones de que las está realizando eficazmente. Por tanto, se considera responsable del resultado (Deci y Ryan, 1992).

3. Relación. La necesidad de conectarnos con los otros y de sentirse aceptado socialmente, es decir, en el entorno educativo, la posibilidad de acceder a relaciones positivas con los compañeros y los profesores (Deci y Ryan, 2000).

Sin embargo, según esta misma teoría:

la naturaleza humana, fenotípicamente expresada, puede ser tanto activa como pasiva, constructiva o indolente, sugiere más que las meras diferencias y disposiciones y es una cuestión de algo más que las dotes biológicas. Esta también ordena un amplio espectro de reacciones al ambiente social, lo cual es digno de nuestra más intensa investigación científica. Los contextos sociales catalizan diferencias en la motivación dentro y entre las personas y en el crecimiento personal, resultando en personas que están más automotivadas, energizadas e integradas en algunas situaciones y/o culturas que en otras. La investigación sobre las condiciones que potencian versus las que reducen los potenciales humanos positivos tienen tanta importancia teórica como significado práctico, debido a que esto puede contribuir no solo al conocimiento formal de las causas de la conducta humana sino también al diseño de ambientes sociales que optimicen el desarrollo de las personas, el desempeño y el bienestar (Deci y Ryan, 2000, p. 1).

Por tanto, cuando estas tres necesidades básicas para el ser humano son satisfechas, las personas se sienten motivadas y felices. Considerando esta teoría en el ámbito de la educación, el profesor debe proporcionar a los aprendientes un entorno adecuado para que puedan satisfacer esas necesidades naturales.

### **3.2.2.3. La teoría cognitivista de Dörnyei**

Hasta la década de los 90, Gardner (1982) fue el investigador que más estudios realizó sobre la motivación y el aprendizaje de LE. Sin embargo, en los últimos años Dörnyei (1994) se ha convertido en uno de los investigadores referentes en el campo de la motivación, y continúa aportando estudio e investigación a los procesos motivacionales en la adquisición de lenguas extranjeras.

Este autor, discípulo de las teorías educativas psicológicas del cognitivismo, considera que la motivación es una función del procesamiento mental de las personas. De este modo, nombra tres conceptos principales relacionados con la motivación, y que son descritos por Weiner (1992):

a) La teoría de la atribución sostiene que aquello que pensamos que son los motivos de nuestros logros y fracasos pasados, influye directamente en nuestras expectativas y como resultado a nuestra productividad. Cabe aclarar, como apunta

Weiner (1985), que el fracaso asignado a un déficit de capacidad de la persona condiciona mucho más que si se atribuye ese mismo fracaso a otros factores externos, como por ejemplo, la mala suerte. Por otro lado, Canfield y Wells (1994), a través de su "teoría del aprendizaje de la ficha de póquer" (fichas que representarían el auto-concepto de los alumnos), afirman:

Es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede «permitírselo». Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su auto-concepto reducido no puede permitírselo (Canfield y Wells, 1994 en Arnold p.29).

Por tanto, con el fin de paliar la infravaloración, el profesor debe alentar a sus alumnos a que asignen a esos fracasos motivos que puedan ser evaluados de nuevo.

b) El desamparo aprendido se produce cuando el alumno siente impotencia ante la posibilidad de alcanzar un objetivo, autoconvenciéndose de que todo lo que haga será estéril, anulándose así la voluntad de hacer. Estos alumnos suelen ser muy inseguros, por lo tanto, es función del docente enseñarles a que se planteen metas asequibles que les aseguren el logro, y de esta manera, les refuerce la seguridad en sí mismos.

c) La autoeficacia es definida por Ehrman (1996 en Arnold 2000, p. 34) como "el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje." Es decir, la valoración que hacen los aprendientes de sí mismos sobre la competencia de afrontar un nuevo reto.

En este aspecto, una manera de proceder del profesor es la de proponer al alumno actividades significativas que puedan realizar con éxito y al mismo tiempo que puedan tener un control sobre el desarrollo de las mismas.

Podríamos pensar que estos tres planteamientos están referidos exclusivamente a los aprendientes, sin embargo, al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje como una unidad, el profesor también se puede ver limitado por ellos.

Desde una perspectiva procesual de la motivación y enfatizando al mismo tiempo su naturaleza dinámica, es decir, el que la variable motivacional tiene la posibilidad de variar a lo largo del tiempo, Dörnyei y Otto (1998) plantean otro modelo dividido en tres etapas, en el cual el proceso se divide en dos facetas. Por un lado, las influencias motivacionales, y por otro, la secuencia acción:

1. Etapas de pre-acción. Cuando se origina la motivación. Por ejemplo: Una persona ve una película en versión original en idioma chino y se siente atraído por esa lengua.

2. Etapas de acción. Cuando la motivación se sostiene y se conserva. Siguiendo con el ejemplo anterior, esa persona se organiza el tiempo libre, busca una escuela de chino y asiste a clase todas las semanas.

3. Etapas de post-acción. Cuando se evalúa el proceso. El aprendiente de chino, tras un tiempo de aprendizaje, evalúa sus avances.

De este modo, la motivación puede definirse como la elección de una acción determinada, la perseverancia en ella y el esfuerzo invertido en la misma (Dörnyei 2001, p.7), o lo que es lo mismo, la activación de un estímulo para llevar a término una acción y su mantenimiento a lo largo de un tiempo definido.

Años más tarde, Dörnyei y Csizér (2002) ampliaron el modelo cognitivo previo a siete categorías motivacionales, basándose en los resultados de diversos estudios empíricos. En este nuevo esquema, además de las orientaciones de Gardner, se integran factores como la actitud hacia los hablantes de la lengua meta y el deseo de contacto directo. Asimismo, se incluyen el interés cultural (contacto indirecto vía música o cine), la percepción del prestigio de la comunidad meta y el valor de la lengua en el entorno del aprendiente, junto con la viabilidad de percibir el dominio de la L2 como un objetivo alcanzable.

#### **3.2.2.4. El modelo del constructivismo social de Williams y Burden**

Estamos seguros de que, en muchas ocasiones, todos nos hemos preguntado por qué en un mismo grupo de aprendientes unos están más motivados que otros. Mediante el modelo del constructivismo social de Williams y Burden (1997), se pretende dar respuesta a esta importante cuestión, considerando que el proceso motivacional del aprendiente viene determinado por la actuación de varios factores: los afectivos (o personales) y los sociales (o contextuales), tales como el contexto, el profesor, el alumno y la tarea a desarrollar. Es decir, como apunta Stevick (en Arnold, p. 173), la motivación depende de lo que sucede dentro de los aprendientes (factores personales) y de lo que pasa entre ellos dentro del contexto del aula. Como hemos podido comprobar, este nuevo modelo fundamentado en el constructivismo social propone desarrollar el anterior modelo constructivista cognitivo introduciendo los factores anteriormente citados.

Por consiguiente, ambos autores definen la motivación como una manera de actuar descrita por lo afectivo y por lo social, que hace actuar al aprendiente conscientemente durante un determinado período de esfuerzo intelectual y/o físico con el objetivo de alcanzar una meta predeterminada. De esta definición se desprenden las tres etapas lineales (gráfico 3) por las que atraviesa el aprendiente durante el proceso motivacional.

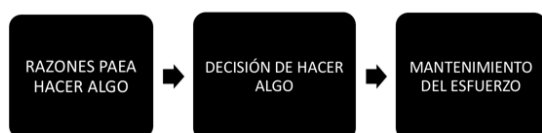


*Gráfico 3. Modelo lineal de Williams y Burden, (1999, p.52)*

Tales etapas se enmarcan en un contexto social y cultural que tendrá una influencia diferente, dependiendo de lo que el aprendiente elija en cada una de ellas, es decir, una fase depende de la anterior, por lo que el modelo lineal pasa a ser interactivo (gráfico 4).



*Gráfico 4. Modelo interactivo de William y Burden, (1999, p.52)*

De este modo, en la primera etapa, el aprendiente considera la razón o razones que le pueden llevar a realizar una determinada actividad o tarea, cuyas influencias pueden ser una combinación de carácter interno o externo. En la segunda fase, el aprendiente toma la decisión de emplear tiempo y esfuerzo en llevar a cabo la actividad o tarea.

Así pues, la motivación por el estudio de una lengua se estimula a partir de un hecho o una circunstancia, una canción, una película, un amigo/a, un viaje, una comida, etc. Por ejemplo, viajar por trabajo a China puede hacer que una persona empiece a tener interés por el chino, y desde ahí, pasar a la siguiente etapa.

Por último, el aprendiente debe mantener el esfuerzo requerido para lograr el objetivo fijado; en el caso del ejemplo anterior, aprender chino. Por lo tanto, el modelo planteado sostiene que son igualmente importantes tanto el impulso inicial como la perseverancia en el interés y la inversión de esfuerzo y tiempo en conseguir el logro deseado.

A modo de conclusión, el modelo constructivista de Williams y Burden (1997) no considera la motivación como un producto, sino como un proceso en el que la interacción con el entorno, con los demás, es fundamental.

### **3.2.3. Factores que inciden en la motivación del aprendiente**

Según las teorías de Dörnyei (1994) y los fundamentos de Williams y Burden (1997), entre otros autores, los dos bloques de factores que actúan sobre el proceso motivacional del estudiante son, por un lado, los individuales o las características propias de cada persona, es decir, la personalidad. Y por otro, los de relación (o ambientales) y de tarea: la relación de los aprendientes con la actitud del profesor, el ambiente de la clase, el espacio del aula, la posibilidad de contar o no con los

recursos adecuados. Como señala Stevick (1980, en Arnold p.173), la motivación depende de lo que sucede dentro de las personas y de lo que pasa entre ellas dentro del aula.

### **3.2.3.1. Factores personales**

En este apartado tan sólo vamos a enumerar aquellas rasgos o capacidades positivas de la personalidad que según Fernández (2003) poseen todas y cada una de las personas en mayor o menor grado y que, por tanto, son susceptibles de ser potenciadas a través de la labor del docente:

- La curiosidad y el deseo de hacer algo.
- La capacidad de desafío.
- La perseverancia.
- La capacidad de disfrutar de lo que se hace.
- La habilidad de establecer metas apropiadas.
- La toma de conciencia de los propios puntos fuertes y débiles.
- La valoración personal que se da a cada actividad.
- Las actitudes y creencias positivas hacia el aprendizaje de idiomas, hacia la LO, su comunidad y cultura.
- Los estados afectivos positivos de seguridad/confianza/sentirse valorado frente a los negativos, como la ansiedad, la vergüenza, el miedo, etc.

Los rasgos anteriormente mencionados, todos ellos positivos, pueden estar presentes en la propia personalidad del aprendiente, o bien pueden ser susceptibles de ser desarrollados a través de las estrategias y prácticas aplicadas por parte del profesor.

### **3.2.3.2. Factores de relación o ambientales**

El aula se convierte, en ocasiones, en el único entorno en el cual el alumno mantiene contacto con la nueva lengua objeto de aprendizaje. En este contexto, encontramos varios factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que podemos definir en función de sus focos de procedencia (Ashton, 1985) del :

1. Microsistema: aula.
2. Mesosistema: entornos vinculados al aula: hogar, escuela.
3. Exosistema: estructuras sociales: nivel socioeconómico, distrito escolar.
4. Macrosistema: instituciones políticas, educativas y económicas.

Atendiendo a esta clasificación, en este apartado nos centramos exclusivamente en los factores relacionados con las personas que interactúan en el aula y en las tareas que allí se desarrollan. Somos conscientes de que existen otros elementos que inciden en la motivación, como el sistema educativo, el país, la familia o el entorno laboral. Por ello, en el segundo bloque de este marco teórico, exponemos una descripción del contexto histórico, social y educativo del estudiante universitario de

español en la República Popular China. El objetivo es ofrecer una visión más amplia de aquellos condicionantes que el docente no puede modificar directamente. A continuación, retomando el ámbito del aula, planteamos cómo deben ser estos tipos de factores para que su influencia en el proceso motivacional sea lo más positiva posible.

### **3.2.3.2.1. Entorno humano: El profesor y los compañeros**

El profesor y los compañeros de clase conforman el entorno humano que rodea al aprendiente durante su proceso de aprendizaje. Cuando Bailey (1996, p.26) se refiere a la estructura social del aula como un "un tipo de cultura" que se crea en las interacciones comunitarias entre los participantes del curso, hace mención a que la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los demás compañeros puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia educativa.

Por otro lado, Delors (1996, p.166) indica que "la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico". Esta relación, al ser bidireccional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera una retroalimentación constante. Para fortalecer dicho vínculo, el aula debe constituirse como un espacio donde profesor y alumnos compartan emociones y conocimientos con el fin de construir el aprendizaje de forma colectiva. Por lo tanto, la mejor labor del docente para apoyar emocional e intelectualmente a sus alumnos es crear un ambiente de respaldo, de atención mutua y de valoración. En este sentido, resultan cruciales la seguridad y el aliento que los estudiantes perciben en el aula (Canfield y Wells, 1994).

Asimismo, hay que tener en cuenta que:

Entre los múltiples factores personales del alumno, inteligencia general, estilo cognitivo, aptitud, bagaje cultural, experiencia de aprendizaje, edad, entre otros, por suerte, en los que mejor puede incidir el profesor es, precisamente, en la actitud, el interés y la motivación (Cortés, 2009, p.7).

Por tanto, un profesor motivado intrínsecamente por su labor docente, como hemos comentado anteriormente, disfrutará realizando su trabajo e inevitablemente contagiará de ese entusiasmo a sus alumnos. Por tanto, la actitud del profesor determina en gran medida la motivación de sus aprendientes. Ahora, necesitamos saber qué características son las que favorecen la motivación en el alumnado. Cuando el profesor anima y alienta a seguir con los objetivos marcados, refuerza los aspectos positivos y propone metas alcanzables, podemos decir que cumple su función motivadora.

Como apunta Rivers (1983), el docente debe entender la motivación del aprendiente y ayudarlo a encauzarla hacia unos resultados lo más satisfactorios posibles, atendiendo a las diferencias individuales y sin que ello suponga la manipulación de esa motivación.

Es necesario señalar que la realización de un cambio de paradigma en cuanto al rol del profesor, abandonando el papel autoritario y dejando paso al facilitador en sus diferentes modalidades, promueve la autonomía del alumno, realza sus puntos fuertes, le anima a plantearse objetivos viables, etc. En definitiva, potencia la autonomía, la autoestima y la motivación.

Heron (1989) establece tres modalidades dentro del papel del profesor como facilitador de aprendizaje y motivación, susceptibles de cambio según las necesidades que presente el grupo en cada momento:

1. Modalidad jerárquica. El profesor está encargado de las decisiones principales del proceso.

2. Modalidad cooperativa. El profesor comparte la toma de algunas decisiones con el grupo y ofrece orientación para que los estudiantes aprendan a dirigir de forma autónoma su propio aprendizaje.

3. Modalidad autónoma. El profesor no interviene, sino que deja que los alumnos trabajen por sí solos, sin que esto signifique el abandono de sus responsabilidades.

Por tanto, retomando el constructo de la motivación, la influencia motivadora que ejerce la figura del docente no es la única importante; también lo es la de los compañeros y la del ambiente que se genera en el grupo. Por lo tanto, es necesario que se potencie el respeto y la estima mutua entre los alumnos en un contexto alentador, agradable, colaborativo y motivador.

Como profesores de idiomas, ya tenemos muchas áreas de competencia que atender. Pero añadir una más no supone aumentar nuestra carga, sino que puede facilitar la dedicación a las demás tareas. Al mismo tiempo, puede conducir a un desarrollo más holístico de nuestros alumnos como individuos y como participantes responsables de una sociedad más sana. (Arnold, 2000, p. 41). Además, según Cortés (2009, p.7), impulsar este tipo de actitudes motivadoras es “una inversión a medio y largo plazo didácticamente muy rentable.”

### **3.2.3.2.2. El entorno de trabajo**

Desde otro prisma, Chomsky (1998, en Arnold 2000, p. 30) también nos da su opinión acerca de la importancia que reviste el trabajo motivador del profesor al considerar que “aproximadamente el 99% de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

Por tanto, y siguiendo los estudios sobre las macro-estrategias motivacionales en el aula de idiomas llevados a cabo por Dörnyei y Csizer (1998), Arnold (2000), Lorenzo (2001) y, principalmente, Dörnyei (2001), Fernández (2013) afirma que a la hora de planificar actividades, estas deben responder a los intereses de los alumnos, siendo al mismo tiempo novedosas y atrayentes. En este aspecto, la figura del profesor como posibilitador del incremento de la motivación en los alumnos a través de la inclusión de nuevas herramientas didácticas en el aula de idiomas, juega un papel

crucial. Según Dörnyei (2001) es necesario poner especial énfasis en la creación de materiales que incluyan aspectos relacionados con los intereses de los estudiantes y que a su vez desarrollen el componente lúdico del aula, siempre y cuando este tenga un propósito concreto y no sea una simple herramienta de desconexión y/o descanso.

Por tanto, familiarizar a los aprendientes con la cultura de la lengua extranjera — o vincularla a la propia mediante el juego y el uso de materiales auténticos (mapas, planos, billetes de metro, cartas de restaurantes, etc.)— suele tener un impacto motivacional significativo, según Peacock (1997). Asimismo, el uso adecuado y pertinente de recursos didácticos (pizarra, videojuegos, libros o teléfonos móviles) puede constituir un elemento realmente estimulante para el alumno.

También hay que tener en cuenta que en cualquier actividad del aula de lenguas extranjeras, bien por la carencia de los recursos comunicativos necesarios del aprendiente, o bien porque el input ofrecido por parte del profesor o del material no está adecuado al nivel de conocimiento del aprendiente, pueden producirse situaciones de incomunicación que generen estados de desmotivación en el alumno. Por lo tanto, para sostener la motivación de los aprendientes es necesario secuenciar la progresión paso a paso, dotando al aprendiente de todas aquellas herramientas necesarias para la consecución del objetivo didáctico. En palabras de Arnold (2000), “uno de los factores más lesivos de la motivación en el aula de idiomas es la percepción de dificultad extrema”.

Por otro lado, según Fernández (2003), cuando el alumno está desarrollando una actividad, la retroalimentación debe de ser positiva e informativa y no alejada en el tiempo de la misma tarea. Es necesario explicar al alumno aquello que ha hecho bien, lo que ha mejorado, así como lo que le falta para alcanzar el objetivo, negociando con él las maneras de lograrlo y animándolo a ello.

Esta misma autora afirma que la motivación también es potenciada a través de la puesta en marcha de dinámicas activas, variadas y de carácter lúdico. El trabajo en parejas, grupos, individual, de carácter cooperativo, de ayuda mutua, de competición deportiva, etc., pueden también ser herramientas didácticas facilitadoras de motivación entre los aprendientes de idiomas, si son empleadas en los momentos adecuados al proceso, a la actividad, al espacio y por supuesto y al estilo de aprendizaje de nuestros alumnos.

En definitiva, como profesores, uno de nuestros trabajos es el de favorecer todos los factores anteriormente expuestos para conseguir que los aprendientes por sí mismos se motiven y mantengan esa motivación a lo largo del tiempo.

### 3.2.4. Niveles de motivación

Considerando los diferentes factores que determinan la motivación en el individuo (personales, ambientales o relacionales y de trabajo), Vallerand (1997) propone que el constructo de la motivación se divide en tres niveles: el global, el contextual y el situacional. De este modo, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, y la desmotivación, pueden llegar a producirse en la persona en estadios diferentes:

1) El nivel global: Hace referencia de forma general a la vida de las personas, a sus aspectos familiares y culturales. Se trata de las características individuales y permanentes propias de las personas, es decir, hace referencia a una orientación motivacional general. Es el nivel más estable.

2) El nivel contextual: Este nivel hace referencia a aquella motivación que se da en un contexto determinado, en nuestro caso sería el académico. Así, una persona puede estar intrínseca o extrínsecamente motivada para aprender español, o bien no sepa por qué lo aprende (desmotivación).

3) El nivel situacional: Este es el más bajo de la jerarquía, y se da cuando el individuo se responsabiliza en la realización de una actividad en un momento determinado. Se trata del presente de la motivación; por ejemplo, el momento en el que el alumno desarrolla una actividad concreta en el aula. En este nivel, la motivación es más inestable al estar sujeta a la situación ambiental y de trabajo.

Estos tres niveles interactúan entre sí dando lugar a diferentes situaciones de motivación. Una alta motivación contextual intrínseca puede generar unos niveles altos de motivación intrínseca situacional (Vallerand, 1997). Es decir, cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior. Por otro lado, la motivación en un determinado nivel depende de los efectos de la motivación superior más próxima. Así, la motivación contextual ejerce más fuerza sobre la situacional que sobre la global.

Según la literatura, la motivación de un nivel inferior puede influir en la motivación de un nivel superior, provocando así que la motivación de los niveles más bajos de la jerarquía influya sobre la motivación del nivel inmediatamente superior. Por consiguiente, varias experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional, con el paso del tiempo, desarrollarán una motivación contextual intrínseca. De la misma forma, la existencia de motivación intrínseca en diferentes aspectos de la vida afectan positivamente en el nivel de motivación global (Vallerand, 1997).

### 3.2.5. Estrategias didácticas afectivas para potenciar la motivación en el aula

Según Fernández (2004), para crear ambientes afectivos que favorezcan la motivación en el aula de idiomas, lo primero será conocer a nuestros alumnos, es decir, saber por qué estudian español, qué gustos tienen, qué experiencias de aprendizaje de lenguas tienen, cuáles son sus estilos de aprendizaje y su cultura de

aprendizaje, cuáles son sus opiniones hacia el aprendizaje de una lengua y hacia la lengua meta y su cultura. Y fomentar que los alumnos se conozcan también entre sí.

Por otro lado, propiciar un ambiente en el aula de respeto, estructurado, estimulante, afectivo y relajado ayudará a que el proceso educativo se desarrolle favorablemente. Para lograrlo, el profesor se preocupará de sentir y transmitir calma, interés, afecto, cordialidad, cercanía y estima por sus alumnos. De este modo, consecuentemente, se promueven todos esos principios. El docente puede lograr que la clase sea un espacio común en el que todos aporten sus conocimientos y emociones, y así fomentar el aprendizaje colaborativo. Debe, pues, poner interés en que sus intervenciones sean integradoras y constructivas.

Fernández (2004) propone también favorecer las emociones y sentimientos positivos mitigando los negativos, e incrementar la empatía hacia la lengua meta, sus hablantes y su cultura. Y, por otro lado, organizar actividades y dinámicas variadas atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, las diferentes inteligencias, etc.

### **3.2.6. Relación entre los estilos de aprendizaje y la cultura china de aprendizaje**

Como hemos apuntado en el apartado anterior, profundizar en el conocimiento de los aprendientes garantiza al docente un alto porcentaje de éxito en su función facilitadora de la motivación. Por lo tanto, diagnosticar los estilos de aprendizaje individuales y explorar la cultura de aprendizaje predominante en su contexto resulta imprescindible para determinar qué herramientas didácticas y actividades permitirán que el proceso educativo sea lo más estimulante posible. Este conocimiento previo es, en definitiva, el que permite al profesor adaptar su metodología a las necesidades reales del aula, logrando así un aprendizaje más significativo y personalizado.

Son diversas las definiciones sobre qué son y qué engloban los estilos de aprendizaje, sin embargo existe una idea común a todas ellas: “cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo” Alonso et al. (2002, p.45).

Son muchos los autores que defienden la idea de que estos estilos no están exclusivamente determinados por las variables cognitivas del individuo, sino que las afectivas y fisiológicas también juegan un papel importante.

Según Reid (1995) los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva. La autora (1995, p.3-34) formula una clasificación considerando que estos estilos son características cognoscitivas, fisiológicas y afectivas:

1) Estilos cognoscitivos: el independiente-dependiente de campo, el analítico-global y el reflexivo-impulsivo.

## 2) Estilos sensoriales.

- a) Los perceptivos: visual, auditivo, cinestético y táctil.
- b) Los sociológicos: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas.
- c) Los del medio ambiente: sonido, luz, temperatura, clase, alimentos, horario y movilidad.

## 3) Estilos afectivos.

- a) Extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo.
- b) Tolerante e intolerante a la ambigüedad.
- c) Predominio hemisférico-cerebral.

Las investigaciones llevadas a cabo por Reid (1997) muestran que los desajustes en los estilos de enseñanza-aprendizaje de profesores y aprendientes originan frustración y desmotivación en el aula.

### **3.2.6.1. Una aproximación de cómo aprenden los estudiantes chinos**

Teniendo en cuenta que existen tantos estilos de aprendizaje como aprendientes, hay que señalar que tras varios estudios desarrollados por Egri y Ralston (1999, en Littrell, 2006) se descubrió que debido a la larga influencia del confucionismo en Asia Oriental y a que los intercambios internacionales se realizaban entre los países próximos, se creó un conglomerado cultural que propició un particular modo de aprendizaje en los estudiantes de esta zona geográfica compuesta por La República Popular China, Corea del Norte, Corea del Sur, Japón, Mongolia, y las dependencias de Hong Kong, Macao y Taiwán.

Según lo expuesto anteriormente, Rao y Clenton (2001-1999, en Littrell, 2006 p.90), tras investigaciones y basándose en estudios anteriores, consideran que los estilos de aprendizaje más comunes en la cultura de aprendizaje asiática se dividen en seis, que pasamos a exponer brevemente:

1. Aprendizaje introvertido. En este estilo, los aprendientes no descubren el conocimiento sino que esperan que el profesor sea el que se lo transmita. Según Liu y Littlewood (1997, en Littrell 2006, p.90) para los estudiantes chinos prestar atención es la actividad más habitual en el aula. Como los japoneses y coreanos, son callados, no les gusta destacar, y se muestran reticentes en el aula. También les desagrada expresar sus opiniones en público (Harshbarger et al., 1986 en Littrell, 2006, p.90). Estas declaraciones son apoyadas por Sato (1982, en Littrell 2006, p.91) al comparar a alumnos asiáticos y no asiáticos en un mismo entorno de aula.

2. Orientación a la clausura. En este modo de aprendizaje, los aprendientes no se sienten a gusto ante la ambigüedad, la incertidumbre y la imprecisión. Por lo tanto, son más dependientes del profesor, dependen de su autoridad. Necesitan ser corregidos rápida y constantemente (Harshbarger et al., 1986 en Littrell, 2006, p.91).

3. Analítico e independiente de campo. En este otro, los estudiantes son secuenciales, ordenados y organizados. Tienen capacidad para fijarse en los detalles

relevantes sin distraerse con los innecesarios. Además son competentes en matemáticas y ciencias (Oxford y Burry-Stock, 1995).

4. Visual. Los aprendientes con este estilo aprenden visualmente (Reid, 1987). Se sienten muy desorientados si durante la clase el profesor da indicaciones orales sin un apoyo visual.

5. Concreto-secuencial. En este caso, los aprendientes prefieren materiales didácticos que incorporen sonido, movimiento, vista, tacto, y que puedan emplearse de un modo determinado, secuencial y lineal (Oxford y Burry-Stock, 1995).

6. Reflexivo. Este estilo está íntimamente ligado con el analítico y dependiente de campo, con el concreto-secuencial, y con el visual. Según Anderson (1993 en Littrell 2006, p.92) quieren tiempo para buscar la respuesta correcta y se sienten incómodos cuando plantean suposiciones. Y apoyan sus conclusiones en la lógica y el análisis.

La diversidad dentro de cada cultura es incuestionable, sin embargo, según Worthley (1987, en Arnold, 2000) las investigaciones prueban que coinciden modelos similares de aprendizaje y percepción en aquellas personas que corresponden a una misma cultura, cuando se les compara con miembros de otra cultura.

### **3.2.6.2. Prácticas para armonizar los estilos de enseñanza-aprendizaje y potenciar la motivación en el aula**

Puede ser que haya profesores que no consideren necesario conocer el origen de un determinado estilo de aprendizaje de sus alumnos chinos, en la medida en que su estilo de enseñanza encaje con el estilo de aprendizaje de sus aprendientes. Según, Sánchez Griñan (2009, p. 2),

esta situación puede darse en China, por supuesto. Pero también es cierto que muchos profesores en China, o profesores en España con alumnos chinos, han experimentado alguna vez dificultades de adaptación a una enseñanza que a otros estudiantes de culturas distintas no les supone mayores problemas.

Con el objetivo de armonizar los desajustes entre los estilos de enseñanza-aprendizaje de profesores y aprendientes y potenciar la motivación en el aula, McKinney (2004 en Littrell, 2006) y Cortés (2009) proponen una serie de sugerencias enmarcadas en los supuestos fundamentales del aprendizaje significativo, de las relaciones interpersonales de respeto y confianza, y de variedad en las propuestas del aula.

A partir de estas premisas, pasamos a enumerar las diferentes propuestas relacionadas con:

a) El estilo de aprendizaje: Averiguar mediante encuestas cuáles son los diferentes estilos de aprendizaje de los aprendientes, así como la concerniente a su cultura de aprendizaje, y ajustar las propuestas didácticas a estos parámetros. Todo esto, acompañado de una orientación hacia un aprendizaje reflexivo para que los

estudiantes sean conscientes de su propio estilo de aprendizaje y, de este modo, aprendan a aprender.

b) La estructura curricular: Aparte de los contenidos gramaticales, socioculturales, fonéticos, etc., se incluirían tanto procesos de aprendizaje como actitudes. En este punto cobra importancia no tanto lo que enseñamos sino cómo lo enseñamos; por ejemplo, despertando la curiosidad entre nuestros alumnos por conocer la diferentes culturas de los hispanohablantes, generando así una actitud positiva hacia la lengua meta.

c) La competencia comunicativa: Considerando que la inmensa mayoría de aprendientes de una lengua la aprenden para lograr una competencia comunicativa, las actividades en las que se hace uso de la lengua meta, y al mismo tiempo se ajustan a las necesidades e intereses de los alumnos, pueden aumentar considerablemente el grado de motivación.

d) Los exámenes. Evaluar de formas diferentes a través de, por ejemplo, exámenes orales, proyectos, trabajos en grupos, registros diarios, juegos y representaciones, exposiciones orales, escritura creativa, etc. En definitiva, y en palabras de Cortés (2009), “como profesores universitarios poco o nada podemos hacer para remediar el pasado académico de nuestros alumnos. Ahora bien, [...] la propuesta consiste en dedicar más tiempo a enseñar que a examinar.”

e) El ambiente. Teniendo en cuenta que son pocas las situaciones fuera del aula en las que los estudiantes pueden entablar una relación con la lengua meta, crear un ambiente de lengua española tanto en el aula como en otras dependencias al alcance del profesor (pasillos de la escuela, restaurante, biblioteca, etc.), provoca que el estudiante tenga más oportunidades de pensar y utilizar el idioma que está aprendiendo, y además, le permite darse cuenta de que esta lengua extranjera le sirve para comunicarse tanto con otros hispanohablantes (profesores nativos) como con hablantes no nativos (compañeros y profesores chinos, en este caso).

f) Las TIC. Utilizar multimedia para presentar contenidos: textos, audios, vídeo, proyecciones, trabajos grupales, lectura, música, arte, etc. Navegar por internet, utilizar juegos didácticos interactivos, informar sobre nuevas aplicaciones para aprender español de forma autónoma fuera del aula, plantear actividades de foto o vídeo a desarrollar con el móvil, etc. En definitiva, consiste, por un lado, en llevar al aula de ELE todas aquellas aplicaciones con las que el alumno de hoy en día está estrechamente familiarizado, y por otro, utilizar la tecnología para propiciar el aprendizaje asincrónico, potenciando así la competencia del aprendizaje autónomo en el aprendiente.

g) El lenguaje oral. Por un lado, presentar contenidos orales de maneras distintas, poniendo muchos ejemplos y apoyándolos con soporte visual. Y por otro, no trabajar el lenguaje oral solo en las clases de conversación y audición, sino también en todas las demás asignaturas. Todos los profesores del departamento de español, nativos y

no nativos, al trabajar conjuntamente en este sentido, le demuestran al alumno que el español es una lengua útil y práctica, que sirve para comunicarse de verdad.

e) La tertulia. Favorecer interacciones reales y naturales fuera del contexto del aula de forma espontánea. En estas situaciones, al no ser una clase de ELE, el alumno se encuentra distendido, favoreciendo así el desarrollo de sus destrezas conversacionales y reforzando indirectamente su motivación hacia la consecución de su objetivo.

f) La lectura. Animar a la lectura en general y específicamente a la lectura en español, ya que favorece no solo al incremento de la comprensión lectora sino también a la expresión escrita, e incluso a la comprensión auditiva. Un alumno que lee en la lengua meta, se sentirá motivado a seguir aprendiendo.

g) Las actividades extracurriculares. En este tipo de actividades (semana cultural, semana de cine, karaoke, semana de cocina, etc.), el objetivo está en conseguir que el aprendiente las realice y disfrute en español.

h) La autonomía del alumno. Considerando que tradicionalmente el profesor asume prácticamente toda la responsabilidad del proceso educativo, esta propuesta consiste en pasar parte de las responsabilidades del profesor a los alumnos, para que de este modo éstos apliquen más esfuerzo en la consecución de sus tareas. Cuando el alumno asume la autonomía de su aprendizaje, tiene que hacer un mayor esfuerzo, y las posibilidades de éxito aumentan, propiciando así la motivación en el proceso.

A través del empleo de sugerencias se logra armonizar los diferentes modos de enseñar con los de aprender, no solo evitándose en la medida de lo posible que las diferencias afecten negativamente sino todo lo contrario, facilitando la motivación y rendimiento del estudiante.

### **3.2.7. De lo lúdico y la motivación**

Williams y Burden (1997), teniendo en cuenta las fases del proceso motivacional, destacan que plantear actividades que activen la motivación intrínseca en la primera fase (de activación) y en la tercera (de mantenimiento), es de vital importancia. Según Dörnyei (2001), una de las estrategias más importantes para mantener y cuidar la motivación del aprendiente, es sin lugar a dudas la de introducir el componente lúdico en el aula.

En primer lugar, en el juego se reduce la gravedad de las consecuencias de los errores y los fracasos. En el fondo, el juego es una actividad seria que no tiene consecuencias frustrantes. Se trata, en suma, de una actividad que se justifica por sí misma. En consecuencia, es un excelente medio de exploración que de por sí infunde estímulo (Bruner, 1986, p.1).

A través de la diversión, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un desarrollo estimulante de por sí que facilita considerablemente el proceso de aprendizaje, encontrando motivación para la realización de las actividades sin temor

al riesgo de equivocarse. Además, favorece las relaciones en el aula favoreciendo la integración y la cohesión del grupo, porque cuando estamos jugando y alguien se equivoca, todos nos reímos, por lo tanto es mucho más divertido equivocarse que hacerlo bien.

La enseñanza de lenguas extranjeras desde su enfoque comunicativo ha evolucionado considerablemente, propiciando la inclusión del componente lúdico en el aula de idiomas. El uso del juego como estímulo para explicar e interiorizar estructuras gramaticales, presentar y practicar vocabulario, desarrollar la expresión y comprensión oral y escrita, es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (Nevado, 2008). Como apunta Herrera (2014), el juego es aprendizaje en acción, aprendemos haciendo.

A la hora de crear un juego, el profesor debe considerar dos aspectos fundamentales: por un lado, las necesidades, objetivos y gustos de los alumnos; y por otro, qué objetivo se persigue con la actividad en cuestión, ya que no es viable el uso de juegos sin un motivo determinado. Por tanto, los objetivos deben ser claros y específicos, razones que facilitarán el proceso motivacional del aprendiz. Además, según Cruz (2014), hay que tener en cuenta cómo son nuestros alumnos — más competitivos, o por el contrario, más cooperativos—, para determinar el tipo de juego que se puede llevar al aula. Por ejemplo, un juego de carácter competitivo puede no resultar ser motivador si lo desarrollamos con un grupo que no posea ese espíritu de competición; en cambio, puede funcionar en un grupo que sí lo tenga. Según Cruz (2014), lo mencionado anteriormente puede suceder por cuestiones culturales, personales, de afinidad, etc. Por tanto, si queremos que el juego sea exitoso, se deberá de determinar claramente el enfoque de la dinámica que se va a llevar al aula, es decir, si va a ser prioritariamente competitivo o por el contrario, prioritariamente cooperativo.

Desde un prisma occidental, según la teoría de la tipología de jugadores de videojuegos de Bartle (1996), se analizan cuatro tipos diferentes:

1. Competitivos. Juegan para ganar.
2. Sociales. Cooperan y colaboran para hacer algo juntos.
3. Exploradores. Juegan para descubrir y encontrar cosas nuevas. Son más individualistas, y no tan cooperativos como los sociales.
4. Asesinos. Juegan para ganar y ver perder a los demás. Quieren ser los únicos y los mejores.

Cabe especificar que no existe nadie que encaje completamente con cada uno de los perfiles. Según Bartle (1996), todos somos un poco de cada uno de esos tipos, aunque siempre hay uno que prevalece sobre el resto.

Los beneficios que reporta el juego como herramienta didáctica son diversos. Según Fernández (2014), a través del juego los aprendientes:

- a) tienen una alta motivación para aprender y el proceso de aprendizaje les es gratificante.

- b) desean alcanzar un objetivo concreto a través de la lengua meta de aprendizaje.
- c) desarrollan sus propias estrategias para aprender.
- d) experimentan fases de entrenamiento y momentos de riesgo.
- e) los errores son pruebas que sirven para aprender.
- f) se superan y al mismo tiempo se enriquecen.
- g) lo pasan bien porque es un espacio de comunicación y de expansión afectiva.
- h) participan todos y son un equipo donde cada uno desempeña una función especial, acorde a su personalidad y habilidades. Todos son importantes y necesarios.
- i) desarrollan su autonomía en el proceso de aprendizaje. El profesor desempeña su papel de facilitador, observando las necesidades de sus alumnos, motivando, dando pistas y poniendo los medios para favorecer dicha autonomía.
- j) negocian entre todos las normas del juego. Hay que tener en cuenta que aprender de forma activa y dinámica no se puede imponer. En ocasiones, aprender de forma activa puede presentar algún tipo de resistencia por parte de aprendientes habituados a un tipo de enseñanza receptiva, por lo tanto, es necesario negociarlo y asumirlo.

Con respecto al primer punto, fundamentándonos en las teorías motivacionales previamente expuestas, sería necesario aclarar que un juego bien planteado puede llegar a convertirse en una experiencia de flujo. Por tanto se estaría facilitando la motivación intrínseca en el alumno.

Por otro lado, cabe decir que el juego es un proceso humano que se da en todas las culturas, es incuestionable, sin embargo hay que tener en cuenta que no es lo mismo llevarlo a cabo en una clase de muchos alumnos en China, que en un aula con menos alumnos y de diferentes nacionalidades (Herrera, 2014). Además, Alarcón (2005) señala que a la hora de plantear una actividad didáctica desde un enfoque lúdico hay que considerar que cada cultura y cada edad pueden tener unas variables motivadoras distintas: lo que puede funcionar en un grupo, puede no hacerlo en otro diferente.

Por lo tanto, también es importante considerar el contexto de educación en el que se vaya a desarrollar el juego.

### **3.2.7.1. El uso de la imagen en el aula de idiomas**

El uso de la imagen en la enseñanza de idiomas ha sido y sigue siendo una herramienta presente en el aula. Las fichas ilustradas, las imágenes de los libros de texto, la proyección de fotografías, dibujos en la pizarra, los vídeos de internet, los cortometrajes, las pizarras interactivas, los cómics, etc., son una buena prueba de ello. Es difícil no imaginar una clase de idiomas sin la presencia de todas esas herramientas pedagógicas. Sin embargo, por ejemplo, la imagen fija posee un potencial didáctico que todavía hoy en día no ha sido explotado adecuadamente (Goldstein, 2001, p.1).

Para algunos críticos, esta situación se ha producido porque, al menos tradicionalmente, se le ha dado prioridad al texto con respecto a la imagen en la mayoría de los contextos de enseñanza (el caso de los materiales para aprendices de corta edad son una excepción) (Goldstein, 2001, p.1 ).

Entre las bondades de emplear imágenes como herramienta didáctica, Sánchez (2009) destaca que estas permiten introducir vocabulario, explicar gramática o clarificar el significado de términos complejos. Su uso puede transformar una explicación gramatical densa en una actividad amena y significativa; además, ofrecen al aprendiente una ventana a la cultura meta. En definitiva, las imágenes constituyen un recurso adecuado para el desarrollo de las destrezas comunicativas, al tiempo que fomentan la motivación intrínseca en su nivel situacional, siguiendo la teoría de niveles formulada por Vallerand (1997).

### **3.2.7.1.2. El dibujo, la imagen y el juego: un coctel motivador**

El dibujo es un recurso que no suele aparecer en los libros de didáctica de lenguas extranjeras. Sin embargo, posee infinidad de aplicaciones que pueden resultar muy útiles a la hora de trabajar con alumnos con un estilo de aprendizaje visual. En este apartado nos vamos a centrar en el dibujo como herramienta para el desarrollo del juego en la clase de ELE.

El aprendizaje de un idioma se basa en palabras, y esas palabras no se codifican de forma aislada en el cerebro sino que están unidas a muchas asociaciones e imágenes visuales, auditivas, cinestésicas, agradables, desagradables, etc., que cumplen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Arnold, 2000).

Según Juaristi (2010), si tomamos como ejemplo el popular juego de mesa Pictionary, en el que un jugador dibuja una palabra y sus compañeros de partida tienen que intentar adivinarla, se pondrá en marcha una manera divertida de repasar y de aprender vocabulario nuevo. Y por el contrario, cuando a partir de una descripción oral o escrita, se dibuja el significado, se están poniendo en práctica el uso de varias destrezas lingüísticas, la auditiva y la lectora, y por supuesto se desarrolla la creatividad del alumno.

Por otro lado, el uso de vocabulario ilustrado de uso habitual en los niveles iniciales en el aprendizaje de lenguas, supone un recurso muy eficaz. Como decía Fogarty (1994, en Arnold 2000, p. 284), "las imágenes y las palabras juntas crean un episodio de aprendizaje muy vigoroso". Una manera de fijar léxico nuevo sería, a modo de estrategia, pedirle al aprendiente que en su libreta de vocabulario, junto a la palabra y siempre que fuera posible, hiciese el ejercicio de dibujar su significado, aclarando que no es necesario poseer habilidades artísticas para ello, simplemente la realización de un garabato en el que se apreciase el significado sería suficiente para lograr tal fin. Según Stevick (1986), la imagen mental es la interacción que se crea entre lo que procede del exterior y la información que tenemos acumulada en nuestra memoria. Y se ha demostrado (Arnold, 2000) que las palabras que tienen una imagen detrás se recuerdan mucho mejor; aprenderlas con imágenes favorece su memorización.

Bajo la perspectiva del aprendizaje afectivo, las palabras no dejan de ser una serie de letras sin significado emocional hasta que se vinculan con una imagen en nuestra mente. Este proceso de asociación activa las emociones, por lo que el uso de recursos visuales en clase resulta fundamental para conectar la lengua enseñada con la afectividad del estudiante (Arnold, 2000). En ese sentido, Brierly (2011) señala que ese modelo de enseñanza centrado en la imaginación, proporciona al aprendiente la estimulación de los sentidos y su creatividad. Y para aprender, la emoción es fundamental, ya que sólo recordamos aquello que sentimos, y eso se convierte en experiencia.

Como hemos expuesto anteriormente, en el estilo de aprendizaje visual y concreto-secuencial, el aprendiente adquiere el conocimiento visualmente, por tanto consideramos que puede ser un recurso didáctico potenciador de la motivación en estos casos, además de poseer otras muchas posibilidades dentro del aula de idiomas.



## 4. APUNTES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CHINA

Conociendo el interés y curiosidad que todavía hoy en día suscita una sociedad como la china, articulamos el siguiente capítulo en apartados planteados con el pretexto de responder a todos aquellos profesores de español interesados en conocer a grandes rasgos la cultura académica de este país, antes o durante el proceso de enseñanza a estudiantes chinos. Teniendo en cuenta el objeto de estudio de este trabajo, consideramos necesario llevar a cabo una exposición descriptiva sobre el contexto histórico del que provienen nuestros estudiantes, así como sobre el del entorno social en el que encuentran inmiscuidos, para así poder entender con una mayor amplitud los resultados obtenidos en este trabajo empírico sobre la motivación del estudiante chino. Como indica la literatura, son varios los factores motivacionales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua nueva, y no todos están al alcance de ser orientados por el docente. Sin embargo, al entender al aprendiente chino como un miembro perteneciente a un grupo social, es decir, al grupo de jóvenes universitarios estudiantes de español de la República Popular China, esta idea cobra un sentido relevante. Como sabemos, el aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional, es decir, el acto de salir de uno mismo para llegar a otros. Por tanto, está estrechamente unido con el ser emocional del alumno. O a lo que Tajfeld (1978) se refiere como “la parte del autoconcepto individual, que se deriva del conocimiento que uno tiene respecto a su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia”. Por tanto, al enfocar el aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva social, vemos que los alumnos están condicionados por el contexto social que les afecta.

### 4.1. Las motivaciones del “aprendiente chino” desde la perspectiva ideológica del confucionismo

A modo de contextualización, debe tenerse en cuenta que la influencia de las doctrinas confucianas sobre el aprendizaje ha calado con tal intensidad en las sociedades orientales que, aún hoy, su vigencia es manifiesta en la educación china contemporánea (Bush y Qiang, 2001). Hofstede (1991 en Littrell, 2006, p.81) sostiene que la cultura es como un “software de la mente”, una especie de programación mental de los miembros de un grupo social, que condiciona su contacto.

La capacidad de mejorar como persona, el aprendizaje, la razón, el sacrificio, la voluntad, la perseverancia y el esfuerzo, son valores entendidos como un todo indivisible y, a su vez, altamente apreciado por las culturas de herencia confucionista, tan extendida en la gran mayoría de países asiáticos.

Partiendo de esta matriz ideológica y a modo de orientación, el profesor extranjero puede comenzar el proceso de aproximación hacia la comprensión sobre cómo aprende y qué es lo que le motiva al aprendiente chino desde un enfoque histórico-cultural.

Según Tu (1985), el proceso de aprendizaje persigue el objetivo individual de autocultivarse para convertirse en una persona completa, es decir, autónoma, inteligente, creativa y honesta para, de este modo, ponerse al servicio de la sociedad.

Lee (1996) plantea un paralelismo entre el modo de entender el proceso de aprendizaje en el sistema educativo oriental y en el occidental, hallando un punto en común en el concepto de experiencia educativa máxima enfocado hacia la necesidad de autorrealización del ser humano, planteado por el psicólogo estadounidense Maslow (1968). De esta comparación, se deduce la importancia que cobra la motivación intrínseca del estudiante chino en el recorrido del aprendizaje y en el perfeccionamiento por alcanzar el objetivo de la autorrealización, acorde a los preceptos de Confucio.

Sin embargo, esta misma doctrina también proclama que un hombre sabio debería buscar la oportunidad de trabajar en el gobierno con el propósito de beneficiar al pueblo de sus conocimientos (Chang, 1976 en Ting, 2009, p.25). Por lo tanto, en el camino de la educación del estudiante chino no solo es relevante la motivación intrínseca, sino que también lo es su manifestación externa y de utilidad, desarrollándose de este modo la motivación instrumental.

En contraposición a los valores confucionistas, en la actualidad, según Qian (2003), los datos de encuestas realizadas entre alumnos universitarios revelan que para ellos la mayor felicidad en la vida proviene, primero, de tener una carrera académica y laboral exitosa, una familia feliz y buenos amigos. Mientras que contribuir a la sociedad, aparece en sexto lugar. Por tanto, acorde a estos resultados, se puede apreciar una "ligera" pérdida de los fundamentos confucionistas en las motivaciones globales de los jóvenes chinos.

## **4.2. El examen, el libro de texto y el profesor**

### **4.2.1 La relevancia del examen en la sociedad china: efectos y consecuencias en la educación actual**

Como hemos apuntado anteriormente, en la antigüedad, y durante siglos, el proceso de aprendizaje se fundamenta en la memorización. Esta tradición educativa tiene su origen aproximadamente hace unos 1000 años, cuando los candidatos a funcionarios del gobierno se preparaban para aprobar los exámenes públicos y de este modo conseguir un puesto en la organización gubernamental, constatándose ya en aquel entonces el motivo instrumental del estudio que, *a priori*, ha prevalecido hasta nuestros días. En estas pruebas se le exigía al funcionario en potencia recitar de memoria y a la perfección una recopilación de textos, promoviendo de este modo un modelo de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el aprendizaje memorístico. En palabras de Sánchez Griñán (2009, p. 223): "Podríamos afirmar, salvando las distancias, que se trata de la misma motivación instrumental y extrínseca que impera hoy en día en el aprendizaje de lenguas extranjeras en China. Como entonces, el sentido pragmático del estudio predomina sobre cualquier otro".

La tradición del examen, y sus consecuencias, ha llegado hasta la actualidad manifestándose en la creencia de que la primera fase de aprendizaje consiste en retener el máximo conocimiento posible, ya que sólo así el estudiante se siente con la confianza suficiente como para hacer algo, como por ejemplo, hablar una lengua extranjera. Por lo tanto, esto puede suponer ser un escollo en el estudiante chino para el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la espontaneidad, etc. De este modo, el profesorado centra el currículo en un único objetivo: la superación de los exámenes, prevaleciendo mayoritariamente la memorización de los contenidos ante la reflexión y la puesta en práctica de los mismos. Sin embargo, con respecto al aprendizaje a través de la memorización, investigaciones recientes han demostrado que los estudiantes más aventajados asimilan la memorización y la comprensión como un proceso indivisible. Es decir, la repetición enfocada hacia un proceso de memorización profundo.

Este este tradicional enfoque de aprendizaje imperante en la China actual, es recogido por Zhu Xi ya en siglo XII:

Aprender es recitar. Si recitamos y pensamos, pensamos y después volvemos a recitar, el texto será naturalmente significativo para nosotros. Si recitamos, pero no pensamos, no llegaremos a apreciar su significado. Si reflexionamos sobre el texto, pero no recitamos, aunque lo entendamos, nuestra comprensión será precaria". (traducción de Gardner, 1990, p.138)

Por lo tanto, la memorización supone ser la antesala a una comprensión profunda, y no un aprendizaje mecánico y carente de significado (Biggs, 1996; Kember, 1996; Marton et al., 1996; Marton et al. 1997; Watkins, 1996, en Ting, 2009, p.35)

Según Ding (2007), la repetición es una práctica frecuente en la actualidad valorada por profesores y alumnos como el método más eficiente de enseñanza-aprendizaje.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la importancia del examen prevalece fuertemente en la sociedad china contemporánea, ya que superar con éxito la prueba de admisión a la universidad pública, le asegura al joven poder estudiar la carrera en una universidad de prestigio, así como también un prometedor futuro laboral bien remunerado, aumentando notablemente su status social y económico, ambos méritos altamente estimados tanto en la China confucionista del esfuerzo y del sacrificio, como en la nueva China capitalista y competitiva.

Por esa razón, los padres chinos inculcan a sus hijos desde la infancia la importancia que reviste el resultado en los exámenes, partiendo de la idea de que unas buenas notas aseguran el triunfo académico y, consecuentemente, una buena posición social y económica. Esos niños, desde su más tierna infancia, sufren la presión de tener que ser los mejores, por lo tanto, en términos generales y en última instancia, lo probable es que la motivación más profunda que moverá a estos jóvenes a desarrollar su proceso de aprendizaje sea de carácter extrínseco e instrumental.

### 4.2.2. La importancia del libro de texto en el proceso educativo

Como hemos señalado anteriormente al comienzo de este capítulo, al observar y analizar por encima la tradición académica china, atendemos que, a grandes rasgos, existen tres pilares fundamentales dentro del proceso de aprendizaje chino: el examen, el libro de texto y el profesor.

Una idea generalizada entre los investigadores es que al comparar al estudiante asiático con el occidental, el primero, debido a su tradición académica, tiende a ser más teórico que empírico. Esto es debido a que el alumno chino es dado a entender que en los libros reside prácticamente todo el conocimiento susceptible de ser aprendido. Por lo tanto, aprender es sinónimo de leer y memorizar, y la lectura se encuentra en los libros.

Según apunta Gardner (1989), “los occidentales creen en explorar primero, y desarrollar las habilidades después; los chinos creen en desarrollar la habilidad antes, lo cual implica un aprendizaje repetitivo (opuesto al aprendizaje de memoria), luego del cual uno puede ser más creativo”. En otras palabras, la acumulación de conocimiento es más significativo que la construcción del mismo a partir de la experiencia. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter teórico. Consecuentemente, el desarrollo de la práctica ocupa un lugar muy reducido dentro del sistema educativo, que viene precedido por el sistema empleado de evaluación, ya que el aprendiente es sólo evaluado mediante un examen de preguntas tipificadas sobre los conocimientos adquiridos del libro de texto.

En el ámbito de la enseñanza de ELE, actualmente y de forma generalizada se emplea el manual *Español moderno*, que sin embargo, en contraposición a lo que su propio nombre indica, propone una metodología puramente tradicional.

Conforme al estudio comparativo de los materiales locales y los importados, Lu (2014, p. 74) opina que:

cada uno presenta sus ventajas y desventajas, pero en síntesis y relativamente, los locales son más adecuados a estudiantes chinos, por lo que se utilizan generalmente como material principal en las aulas de español en China. No obstante somos conscientes de que nuestros materiales de ELE contienen deficiencias mejorables, por lo que proponemos una cooperación entre profesionales chinos e hispanohablantes nativos en la elaboración conjunta de manuales y materiales de ELE adecuados al contexto chino, tarea que hoy día ya ve auroras.

Por suerte, la influencia que ejerce el profesorado extranjero junto con el apoyo de algunos profesores chinos que han estudiado en el extranjero, está provocando que los departamentos de español de los centros docentes contemplen la necesidad de introducir manuales de enfoque más comunicativo.

### 4.2.3. La relación profesor-alumno y viceversa

Para comenzar este apartado lo haremos con la siguiente cita del educador chino Han Yu (768, en Liu, 1973, p. 754): “¿Qué es un maestro? Un maestro es aquel que te ilumina cuando estás confundido, te enseña el conocimiento y te muestra la manera de ser humano”.

Tras inferir esta idea, contemplamos que la figura del profesor en China posee tres facetas: la de padre, la de poseedor y transmisor de conocimiento y la de formador de buenas personas. Generalmente, existe la idea de que la relación alumno-profesor en las culturas colectivistas es distante y autoritaria, sin embargo lo son mucho menos de lo que pueden parecer a primera vista (Cortazzi y Jin, 1996): cuando el alumno chino necesita orientación, cuidado y cariño, se espera del profesor que asuma un rol paternal/maternal, y que el alumno respete a sus profesores como si de sus padres se trataran.

Además, el docente es considerado como el poseedor de todo el conocimiento, siendo su función principal transmitirlo al aprendiente, el cual asume su papel pasivo como receptor de contenidos (Pratt, 1992). La tercera y última faceta hace referencia al desempeño de un papel modélico de comportamiento moral positivo, digno de ser imitado por sus alumnos. Por lo tanto, la figura del profesor bascula entre los tres ejes de comportamiento anteriormente descritos, generando así una interrelación alumno-profesor y profesor-alumno bastante especial al ser observada en la actualidad desde la perspectiva occidental.

Sin embargo, desde un prisma contemporáneo, los profesores deberían interesarse por construir lazos con sus alumnos y adentrarse en sus universos culturales (Hunt y Hunt, 2004, citados por Wai-Chung, 2006, p. 66). Al mismo tiempo, no deberían sentirse intimidados por la cultura popular de sus estudiantes, con el fin de salvar, por ejemplo, la brecha digital existente entre ambas partes. En este sentido, es necesario que los docentes reflexionen sobre el vínculo entre la cultura popular actual y el currículo de los centros, planteando así nuevas formas de enseñar y aprender.

### 4.3. La percepción del profesor extranjero de LE de los “aprendientes chinos”

Tras un sondeo realizado por Cortazzi y Jin (1996) a varios profesores extranjeros sobre el aprendiente chino, se obtienen resultados que determinan características tanto positivas (la diligencia, la perseverancia, el carácter afectuoso, capacidad de memorización, etc.), como negativas (exagerada atención a la gramática, al vocabulario, poco comunicativos, pasividad, poca disposición a trabajar en grupo, excesiva atención a las calificaciones, etc.). Estas últimas, según los profesores encuestados, afloran cuando se intenta poner en marcha la enseñanza comunicativa en el aula. Una de las explicaciones que dan respuesta a esta situación es que en China existe la creencia de que una lengua extranjera se aprende como ellos aprenden su propia lengua materna, es decir, en primer lugar otorgándole la máxima

importancia a la pronunciación, a las estructuras gramaticales con su correspondiente significado y, como ya hemos comentado en repetidas ocasiones, a la memorización. También es necesario tener en cuenta que tradicionalmente la enseñanza de LE en el gigante asiático ha perseguido principalmente un único fin, la traducción, lo cual no hacía necesario el aprendizaje de las cuatro destrezas.

Cortazzi y Jin (1996) y Sánchez Griñán (2009), entre otros muchos profesores, advierten que las conclusiones arriba mencionadas contemplan una perspectiva etnocentrista que otorga un status de superioridad occidental, y que por tanto, está sesgada y es de peligrosa interpretación porque contribuye a la perpetuación del estereotipo del “aprendiente chino” como estudiante al que es imposible enseñarle desde un enfoque comunicativo.

Además, afirmar que los diferentes intentos fallidos en la implementación de un enfoque comunicativo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en China se deben exclusivamente a las características propias del “aprendiente chino” derivadas de su tradición educativa confucionista, sería plantear un dibujo manipulado y poco creíble de la situación real. Por lo tanto, en el siguiente apartado se ahondará un poco más sobre esta cuestión.

#### **4.4. Los efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje chino en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras**

Como hemos descrito anteriormente, en China, tradicionalmente el método de enseñanza dominante está centrado en la memorización, en el profesor y en el libro de texto (Liu y Littlewood, 1997). Por consiguiente, según Cortazzi y Jin (1997):

a los profesores se les debe respeto; su conocimiento y sabiduría se aceptan sin objeciones. Por tanto, el profesorado tradicional, muy extendido todavía en las instituciones académicas, por ejemplo, considera una descortesía que los alumnos pregunten o interrumpan la clase, pudiendo entender esa actitud como una provocación que les pueda poner en una situación embarazosa y llevarles a “perder la cara”, es decir, a quedar en ridículo.

El concepto *mianzi* (respeto, honor, estatus frente a otros, etc.) cobra un valor importantísimo en la sociedad china y se refleja constantemente en el comportamiento de los aprendientes. Así pues, hacer que alguien pierda la cara ante otros, o viceversa, puede ser casi seguro sinónimo de ruptura entre las dos partes. Este tradicional concepto está directamente relacionado con la evitación del error por miedo a perder la cara, provocando de esta manera un comportamiento cauteloso y neutral entre los alumnos. El miedo a cometer un error frente a la idea del error entendida como fuente de aprendizaje según los fundamentos de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras, supone un obstáculo difícilmente infranqueable para el profesorado no chino. Además, esa actitud pasiva y sumisa hacia el profesor, que es considerado símbolo del conocimiento y modelo ejemplar de comportamiento, es la manera de demostrar respeto hacia el mismo.

Por otro lado, a partir de esa misma concepción también se desprende la idea de un estilo de conducta común de carácter armonioso y no llamativo que es observable en las aulas chinas. No llamar la atención ni sobresalir es la máxima a seguir dentro del grupo. Aparentemente, esta manera de comportamiento pasivo, entre otras características del “aprendiente chino”, revisten dificultades a la hora de intentar poner en marcha un enfoque comunicativo en el aula de idiomas, ya que, por lo general, el aprendiente considera que exponer su opinión personal sobre un tema en concreto, expresar una idea contraria, o bien hacer alusión a una experiencia personal ante sus compañeros y profesores, puede llegar a considerarse como una actitud egocéntrica, en un entorno social donde la humildad y la modestia son actitudes encomiables.

Según Clark y Gieve (2006, citado por Sánchez Griñán, 2009, p. 216), antes de buscar en las características del “estudiante chino” por qué no funciona el enfoque comunicativo, primero se deberían observar y analizar cómo son actualmente las circunstancias socioculturales del entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje: formación del profesorado, número de alumnos por aula, número de horas de clase, cantidad de deberes, la presión ejercida por los exámenes, el sistema de evaluación superficial, la falta de medios, si es fácil el acceso al input de la lengua meta, qué motiva actualmente al estudiante, etc. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Sánchez Griñán (2009, p. 216) expone que:

Por tanto, la actitud pasiva de los alumnos, la incompreensión y falta de valoración de la enseñanza comunicativa, no estaría determinada tanto por cómo es el aprendiente chino desde el punto de vista de sus raíces culturales, sino por las condiciones impuestas por el sistema educativo actual, y en especial la evaluación.

De este modo, según el trabajo periodístico realizado por Méndez (2010, p. 30), exponemos el siguiente testimonio de Zhang Li, estudiante de la Universidad Pedagógica de Beijing: “El profesor nunca te pregunta ¿qué opinas?, ¿qué piensas?, siempre dice: repite, repite”. Según el periodista, cuando la estudiante asistió por primera vez a clases de idiomas en un centro extranjero, se dio cuenta de que había considerado el método chino como lo normal. Y añadió: “Los profesores extranjeros no obligan nunca a memorizar las palabras, pero los chinos sí. Los extranjeros nos dicen que hablemos naturalmente, a mí me gusta más y se aprende más, es más divertido”.

Además, se ha observado que en contextos donde la evaluación cuenta con el desarrollo de la competencia comunicativa, aparecen pruebas de que los alumnos valoran y aceptan los procedimientos de una enseñanza orientada al uso comunicativo (Sánchez Griñán, 2009, p. 251). Se ha demostrado que aquellos aprendientes chinos que han estudiado una lengua extranjera en un país occidental donde está establecida la enseñanza comunicativa han adaptado favorablemente su tradición académica a la requerida.

En la actualidad, los departamentos de lenguas extranjeras de las universidades están compuestos mayoritariamente por un corpus de profesores chinos y la figura

del profesor nativo. Los primeros se encargan, según los principios didácticos chinos, de impartir la carga lectiva más relevante, correspondiente a los conocimientos léxico-gramaticales y de traducción. Y los profesores nativos se encargan de las asignaturas más enfocadas al uso de la lengua, referentes a la conversación, a la cultura y lo audiovisual. A simple vista, podría ser un modelo práctico, sin embargo, tal y como apunta Sánchez Griñán (2009, p. 228), la desconexión entre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos impartidos por los docentes chinos y el desarrollo de la competencia comunicativa impartido a través de las asignaturas de los profesores nativos, no debería plantearse por separado, sino de forma unificada.

El mismo autor declara que el obstáculo principal para la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras en China es su falta de sintonía con el sistema académico imperante (Sánchez Griñán, 2009, p. 216). Esto se debe a que el contexto presenta una tendencia tradicionalista generalizada en el profesorado, el cual carece de la orientación y el apoyo necesarios para desarrollar un marco teórico orientado al cambio. Además, el sistema educativo de ELE impone manuales como Español Moderno (Dong y Liu, 1999-2008), centrados en la gramática y la traducción, donde la evaluación se limita exclusivamente al estudio de dicho libro de texto.

Sin embargo, la enseñanza comunicativa en China es viable. Necesita de una adecuación que tenga en cuenta los agentes participantes tanto en la cultura china como en las condiciones y particularidades propias de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país asiático (Sánchez Griñán, 2009, p. 250). Por lo tanto, armonizar en la medida de lo posible los abordajes de enseñanza de los profesores extranjeros con los modos de aprendizaje de los aprendientes chinos puede hacer que se incrementen tanto la motivación como los resultados (Brown, 1994, citado en Littrell, 2006, p. 94).

Desde una perspectiva del sistema educativo chino de lenguas extranjeras, y en palabras del profesor Lu (2010, p.74):

Los profesores chinos de español, por sus experiencias de aprendizaje de español, conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas, y por consiguiente saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarles a superar las mismas. Naturalmente, esta superioridad tiene que ser completada por la presencia de profesores hispanohablantes nativos, quienes a su vez deberían conocer características de la lengua y cultura china para que pongan en pleno juego sus superioridades en habilidades lingüísticas y conocimientos culturales.

Teniendo en cuenta que en China el enfoque comunicativo está en su fase inicial, queda claro que el sistema educativo chino anhela la modernización, de lo contrario no contratarían a profesorado extranjero. Necesitan metodologías nuevas, pero sin que esto suponga la anulación de su modelo tradicional de enseñanza. Por tanto, el proceso hacia un enfoque comunicativo de enseñanza con sus características propias, supone ser, según Dow y Ouyang (2006, p. 181), el desafío del futuro en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata, pues, de un proceso laborioso y paulatino.

## 4.5. La estructura del sistema educativo en China

En este epígrafe exponemos someramente cómo se articula el sistema educativo en China para así poder entender con mayor profundidad la realidad socioeducativa que nos ocupa.

Como hemos comentado anteriormente, debido a la existencia de numerosas pruebas a lo largo de todo el recorrido académico, la competitividad rige el sistema educativo chino. No obstante, y conforme a los datos aportados por el Ministerio de Educación Chino (2006), los niveles de fracaso escolar son muy bajos y la tasa de alfabetización supera el 94%.

La etapa que va desde los seis hasta los quince años —primaria y primer ciclo de secundaria— es obligatoria y gratuita. Esta gratuidad contrasta con los niveles superiores, que son de pago, lo que explica el descenso importante de estudiantes matriculados en estos últimos.

El sistema educativo comprende cuatro etapas: educación primaria, educación secundaria de primer ciclo, educación secundaria de segundo ciclo y educación superior.

Los alumnos acceden desde primaria al primer ciclo de secundaria sin la realización de ningún examen. Sin embargo, si desean continuar sus estudios deben superar un examen de capacitación para ingresar en el segundo ciclo de secundaria, lo mismo que cuando desean acceder a los estudios superiores. Teniendo en cuenta que China es el país más poblado del mundo y debido al gran número de candidatos al examen selectivo para ingresar en la universidad, el *Gaokao*, este supone una prueba muy dura y competitiva. Según el Ministerio de Educación de La República Popular China (2016), actualmente existen alrededor de seis millones de estudiantes matriculados.

## 4.6. Las universidades chinas y sus estudiantes

Una manera de entender cómo es hoy en día la universidad china analizar cómo es la situación que actualmente atraviesa el país. Méndez (2010) especifica que a partir de 1978, el presidente Deng Xioping toma el mando del Gobierno facilitando así un período de Reforma y Apertura cuyo objetivo principal es iniciar un camino hacia el capitalismo y hacia la apertura al resto del mundo, con lo que China, en los últimos 30 años, ha experimentado cambios socio-económicos importantes. Se han transformado y se siguen transformando aspectos relacionados con la compra-venta de vivienda, con el sistema legal, con las relaciones con el exterior, con los medios de comunicación, con las estructuras de las ciudades, con la sanidad, con el funcionamiento de las empresas, entre muchas otras, y por supuesto con la educación y las universidades.

En 1976, al finalizar la Revolución Cultural, China comienza un proceso para la reforma de sus centros educativos superiores, organizándose tal y como se conocen

hoy en día (diplomatura, título de grado, máster y doctorado) y con la reinstauración del examen selectivo Gaokao.

En la actualidad, cada vez son más los jóvenes que pueden acceder a la universidad, ya que ha dejado de ser un servicio exclusivo para la élite y forma parte de la sociedad de masas. Según Brandenburg y Jiani (2007, citado en Méndez, 2010), el porcentaje de universitarios de entre 18 y 22 años ha aumentado del 4% en 1990 al 22% en 2005. Sin embargo, el objetivo principal del Gobierno chino es, en primer lugar, situar a 10 universidades chinas entre las mejores del mundo, y en segundo lugar, desarrollar dentro del país 100 universidades de élite. Objetivos fijados en detrimento, por supuesto, del cuidado en la calidad del resto de centros de enseñanza superior. Por lo tanto, China “avanza” imparable hacia un panorama nada alentador, es decir, hacia un sistema de educación superior compuesto por pocas universidades excelentes y muchas mediocres.

#### **4.6.1. El Gaokao**

El examen de acceso a la universidad en China, conocido como Gaokao, comparte con respecto a la selectividad española un objetivo similar: seleccionar a través de un examen a todos aquellos estudiantes que superan la prueba para su posterior ingreso en la universidad. Sin embargo, existe una diferencia sustancial con respecto a la prueba española, debido a que en China, al ser uno de los países más poblados del mundo, la masificación de personas que desean acceder a las universidades es infinitamente superior al número de centros ofertados. Por lo tanto, y en términos económicos, podríamos decir que existe un exceso de demanda comparada con la escasa oferta disponible.

Consecuentemente, existe una competitividad despiadada, ya que estos estudiantes no solo luchan por superar el examen selectivo, sino por sacar las calificaciones más altas, asegurando de este modo su ingreso en las mejores y minoritarias universidades del país. Según el portal Sina (2009, citado en Méndez, 2010, p.8), de los diez millones de estudiantes que se presentaron al examen en 2009, sólo cinco millones tuvieron acceso. De este modo, Méndez (2010, p. 8) estima que el Gaokao es probablemente el mayor examen del mundo y donde se determina el futuro de más millones de personas.

A pesar de ser una prueba de carácter nacional, existen algunas desigualdades. Por ejemplo, aquellos estudiantes residentes en Beijing, Shanghái, Nanjing, etc. — ciudades donde se encuentran situadas las mejores universidades— tienen preferencia a la hora de acceder a esos centros por delante de aquellos que son residentes en otras ciudades. Como consecuencia, muchos jóvenes deciden mudarse solos o junto con sus familiares a estas ciudades, un año o varios antes de realizar el examen y optar a un futuro con oportunidades de éxito. Sin embargo, la presión por este examen viene de muy atrás en la vida del estudiante chino, ya en la escuela secundaria deben superar otro examen de carácter selectivo que decidirá el tipo de instituto en el que se estudiará. Es esta una decisión que encauzará al estudiante hacia el éxito o hacia el fracaso. Por lo tanto, la carga de estudio es tan grande y la

presión ejercida tan fuerte, que todos estos niños y jóvenes prácticamente carecen de infancia y de juventud, siendo su único objetivo prepararse desde pequeños para la cruenta batalla que les espera.

Como es de imaginar, esta situación trae consigo consecuencias funestas, como así lo demuestra el periódico Juventud China (2008, citado en Méndez, 2010, p.11) tras un estudio donde se afirmaba que la principal causa de muerte entre la juventud de entre 15 y 34 años en este país asiático era el suicidio, suponiendo el 18% de las muertes. Este mismo diario, expone la siguiente noticia: "Un estudiante saltó de un cuarto piso después del primer día de Gaokao en junio de 2009. El motivo fue que no había hecho un buen examen".

Por lo visto, la situación no resulta extraordinaria. Este drama social sucede año tras año en las diferentes ciudades y universidades a lo largo de todo el territorio chino.

Consideramos que este método para identificar a los estudiantes más brillantes se asemeja más a una selección natural que a una académica. En este entorno hostil, solo los alumnos que logran las mejores calificaciones superan la barrera hacia la élite, mientras que el resto es relegado a un segundo plano por el sistema. Como consecuencia, muchos de estos jóvenes acceden a universidades y escuelas de nivel medio sintiéndose emocionalmente frustrados y desmotivados por no haber alcanzado los estándares de excelencia exigidos. Esta carga emocional negativa afecta sobremanera al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el inicio de sus estudios superiores.

#### **4.7. La situación actual de la enseñanza del español en las universidades chinas**

Antes de conocer la situación actual que goza la lengua española en China, consideramos imprescindible hacer una breve revisión histórica. De este modo, comenzaremos señalando que ya en el siglo XVI los hechos atestiguan que la lengua española debió de ser un medio de comunicación entre Oriente y Occidente, utilizado tanto por los comerciantes chinos y españoles de los dos extremos de la Ruta terrestre de la Seda como por los mercaderes de la Ruta marítima de la Seda entre China-Filipinas-México, y a través de ella, con España.

Sin embargo, no fue hasta mediados del siglo XX cuando se creó por primera vez en China el primer curso universitario de español (Lu, 2015).

Más tarde, la importancia del español dejó de ser prácticamente insignificante, cobrando así un mayor auge, gracias al acuerdo diplomático firmado en el año 1962 entre Cuba y China. Durante la década de los 70, a este acuerdo se sumaron más países hispanohablantes fortaleciendo de este modo la presencia de nuestra lengua en el continente asiático. Sin embargo, esta etapa de crecimiento se vio frenada a finales de los años 60 por la Revolución Cultural maoísta. Este hecho paralizó la enseñanza en escuelas y universidades, que no recobraron su actividad educativa

hasta el año 1972. Un año más tarde, España y China establecieron por primera vez relaciones diplomáticas. Sin embargo, a consecuencia de los cambios en política interior y exterior del país llevada a cabo durante los años 80 y 90, el auge del español decayó en su crecimiento (Lu, 2015).

Hoy en día, y a grandes rasgos, el imparable auge del español se debe a varios factores que pasaremos a enumerar a continuación. En primer lugar, al rápido fortalecimiento de la economía china durante la última década junto con sus consecuentes relaciones económicas y comerciales con Latinoamérica. En segundo lugar, la proyección turística en las dos direcciones, impulsada con los nuevos vuelos directos entre España y China, así como la creciente sensibilidad por España entre una nueva clase media china que tiene medios para viajar fuera del país y que comienza a apreciar nuestro clima, nuestro patrimonio, nuestra gastronomía, nuestra moda, etc. Son factores que han disparado la demanda de intérpretes, técnicos, guías, directivos, profesores, etc. Y ésta ya no puede verse abastecida por la presente oferta de formación, limitada tradicionalmente al ámbito universitario (González 2007).

Actualmente, los cursos de español con titulación universitaria en Filología Hispánica, tanto de grado como de diplomatura, han crecido considerablemente en los últimos 10 años, e incluso, y a modo de ejemplo, el Instituto Cervantes imparte cursos de nivel inicial, A1, en la Universidad de Fudan, Shanghái, como asignatura de libre configuración. Los estudiantes acceden a esta formación tras cursar el bachillerato, con edad y formación cultural similar, y generalmente sin ningún conocimiento previo del español. El objetivo principal que persigue alcanzar este tipo de formación académica es el de formar a profesionales para satisfacer la alta demanda de ofertas de trabajo demandada por las empresas chinas que requieren de personal con dominio del idioma y conocimientos de la cultura hispánica. Es importante aclarar que, según el profesor Lu (2014), en la actualidad, concretamente a partir de mediados de los años 90, el incremento de estudiantes universitarios ha sido tan alto que ha provocado una situación laboral difícil en todo el país para las personas con estudios superiores, pero aquellas otras que han estudiado español encuentran más salidas dentro del mercado laboral. En palabras de Lu (2014, p.66),

los estudiantes son conscientes de que podrán encontrar un puesto de trabajo relacionado con el español y por lo tanto tienen una clara motivación instrumental respecto a su carrera, lo cual constituye un estímulo constante.

Por otro lado, la motivación que mueve a estos estudiantes, además de la necesidad laboral, contempla en la actualidad la intención de viajar o emigrar a países de habla hispana, el comercio, el interés cultural, etc. (Lu, 2014).

A modo de conclusión, diremos que este capítulo no persigue otro objetivo más que el de mostrar la realidad de un gran grupo de estudiantes universitarios chinos de español sujetos a un contexto político, educativo y social que consideramos mediatiza y limita el potencial emocional de sus miembros durante el proceso de aprendizaje-enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, el camino es largo y

pausado, pero confiamos y esperamos que esta realidad social no se quede varada en este punto, sino que avance hacia un futuro más alentador.

## 5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### 5.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio es realizar un análisis comparativo de las motivaciones hacia el aprendizaje del español en dos instituciones de la República Popular China: la Escuela Universitaria *Shanghai Industry and Commerce Foreign Language College* (SICFL) y la Universidad de Fudan, ambas situadas en la ciudad de Shanghái.

Asimismo, esta investigación se propone identificar las actitudes de los alumnos ante el uso de diversas herramientas didácticas en el aula de ELE, además de determinar las razones fundamentales que impulsaron al estudiantado de SICFL a iniciar su formación en esta lengua.

Finalmente, el propósito último consiste en proponer una serie de implicaciones didácticas y ofrecer orientaciones que sirvan como líneas de estudio para futuras investigaciones en este ámbito.

### 5.2. Preguntas de investigación

1. ¿Qué variables son las que influyen prioritariamente en la motivación de los aprendientes chinos de ELE de La República Popular China de cada uno de los dos centros de enseñanza superior?
2. ¿Los estudiantes de cada centro en qué medida coinciden en las preferencias en cuanto al tipo de herramientas nuevas de aprendizaje enfocadas hacia el estilo visual de aprendizaje?
3. ¿Qué opinión tienen los alumnos con respecto al uso del popular juego *Mahjong* como herramienta de aprendizaje de español?

### 5.3. Diseño y metodología de la investigación

El diseño del presente estudio empírico se basa en una metodología cuantitativa, transversal y observacional-descriptiva (Pardo y San Martín, 2009), que nos ha permitido determinar qué sucede con el constructo de la motivación y cómo es la actitud de los informantes ante el uso de determinadas actividades y herramientas didácticas, ayudándonos de este modo a responder a las preguntas planteadas en este estudio.

### 5.4. Contexto: lugar y participantes

El presente estudio ha sido diseñado para investigar el contraste entre las diferentes motivaciones por el aprendizaje del español que poseen dos grupos de estudiantes. El grupo A pertenece a la escuela universitaria *Shanghai Industry and*

Commerce Foreign Language College (SICFL). El grupo B está formado por alumnos de la universidad de Fudan (Shanghái) que siguen un curso de ELE organizado por el Instituto Cervantes.

Ambos grupos están compuestos por hombres y mujeres chinos de entre 18 y 22 años. Dichos alumnos poseen un nivel inicial e inicial-intermedio, nivel A1 y A2-B1 según el MCER.

El grupo A, de nivel inicial e inicial-intermedio, estudia español como diplomatura universitaria. El grupo B, de nivel inicial, está compuesto por estudiantes de diferentes licenciaturas.

La carga lectiva total del curso del grupo A de aprendientes de ELE es de 576 sesiones, distribuidas en 16 sesiones semanales de 40 minutos cada una. Mientras que la carga lectiva de los estudiantes del grupo B es de 60 horas, distribuida en 3 sesiones semanales.

## **5.5. Muestra**

La muestra de nuestro estudio está compuesta por un total de 157 participantes, divididos en dos grupos.

El grupo A, compuesto por un total de 135 informantes de SICFL, son estudiantes de la Diplomatura de Español Aplicado. A este tipo de escuela universitaria acceden aquellos estudiantes que entre otras razones no han superado con éxito el examen selectivo Gaokao.

El grupo B está compuesto por 22 informantes, alumnos de diferentes grados que han escogido realizar el curso de español como asignatura de libre configuración de su carrera. Este curso fue organizado, desarrollado e impartido por el Instituto Cervantes en la prestigiosa Universidad de Fudan (Shanghái), uno de los centros educativos que cuenta con los alumnos más aventajados según los ratios exigidos en el examen Gaokao.

## **5.6. Descripción de las variables**

Variable de presagio: Qué variables influyen en la motivación y cuáles son las actitudes de los estudiantes frente al uso de nuevas herramientas didácticas.

Variable de contexto:

1. Características de los estudiantes de ELE de la escuela universitaria SICFL.
2. Características de los estudiantes de ELE de la Universidad de Fudan.

## **5.7. Recogida de datos**

El instrumento llevado a cabo para la recogida de datos fue el cuestionario. Consideramos que este permite recabar un abundante y diverso banco de datos sobre las variables de motivación y actitudes hacia nuevas herramientas didácticas. El cuestionario se define como un conjunto de preguntas sobre un tema o un grupo

de temas elaborados para que una persona las conteste. Richards et al., (1997) señalan que los cuestionarios se emplean en muchas ramas de la lingüística aplicada, como en los estudios de uso de la lengua, el estudio de actitudes y motivación y en el análisis de necesidades. Madrid (1998) apunta que éstos son probablemente el instrumento de recogida de datos más usado en la investigación educativa, puesto que resultan útiles para explorar las condiciones bajo las cuales se realiza la enseñanza y se produce el aprendizaje. Además, Madrid (1998) explica que los cuestionarios/encuestas nos informan sobre determinadas creencias y opiniones que constituyen la esencia del pensamiento del profesorado y del alumnado.

También hay que señalar que el uso de un cuestionario como instrumento de recogida de datos ofrece varias ventajas, como por ejemplo, facilitar su aplicación a diferentes informantes de forma simultánea. Otra característica del cuestionario es que se pueden obtener, en una misma sesión, datos de diferentes variables e informativos como la edad, el sexo y el nivel de estudios, entre otros.

Para nuestro estudio de investigación, se han elaborado dos tipos de cuestionarios, que difieren muy poco el uno del otro, adaptados a cada uno de los dos grupos de informantes. Cada uno de los cuestionarios está dividido en dos bloques:

a) El primer bloque hace referencia al estudio de la motivación que a su vez está dividido en dos grupos: aquellos ítems referentes a la motivación intrínseca y los referentes a la extrínseca.

b) El segundo bloque se refiere a las preferencias y actitud de los informantes hacia determinadas actividades y herramientas didácticas.

El cuestionario tiene un total de 33 ítems, expresados en la escala de actitudes y opiniones de Likert. El primer bloque de preguntas, ofrece cinco opciones de respuesta, cuyos valores de la escala utilizada son: A) Totalmente de acuerdo. B) De acuerdo. C) Ni de acuerdo ni en desacuerdo. D) En desacuerdo. E) Totalmente en desacuerdo. En la interpretación de los datos los hemos reducido a tres dimensiones, A y B = de acuerdo, C = normal, D y E = desacuerdo.

El segundo bloque ofrece también cinco opciones de respuesta cuyos valores de la escala son: A) Me gusta/Me gustaría mucho. B) Me gusta/Me gustaría. C) Me da igual/Me daría igual. D) No me gusta/No me gustaría. E) No me gusta nada/No me gustaría nada. En este caso también hemos los hemos reducido a tres dimensiones: A y B = Me gusta / Me gustaría, C = Neutro, D y E = No me gusta.

## **5.8. Desarrollo de la investigación**

La elaboración de los cuestionarios fue originalmente en español. Para facilitar la tarea y evitar que los resultados tuvieran que ser desechados, se decidió traducirlos a la lengua materna de los informantes. La traducción fue llevada a cabo por un grupo de alumnos no participantes en la investigación que se encontraban en su fase de prácticas de SICFL. Una vez traducidos, fueron supervisados por una de las

profesoras chinas del departamento de español de esa misma escuela, cuya formación académica superior es la de traducción e interpretación chino-español. En cuanto al formato del cuestionario, se decidió que fuesen anónimos, para proteger la identidad de los informantes. En la primera hoja, se incluyó un apartado donde se explicaba por pasos las instrucciones sobre cómo debía de ser completado.

Los cuestionarios se administraron de forma presencial y en papel, ya que las limitaciones de acceso a determinadas plataformas digitales en el contexto chino dificultaban el uso de herramientas de encuesta en línea. Una vez fueron contestados por los informantes, se procedió al procesado y análisis de los datos mediante el software de análisis estadístico IBM® SPSS®, r. 22. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo univariante por grupos, en el que se calculó la media, desviación típica, mediana y rango promedio de las variables ordinales, así como las frecuencias y porcentajes de las variables cualitativas. El estudio de la asociación entre las variables cualitativas y el grupo se realizó a través de la prueba chi-cuadrado de Pearson. Las comparaciones entre ambos grupos en los valores de las variables ordinales se llevó a cabo mediante la prueba no paramétrica de Mann-Whitney. Para el cálculo del tamaño del efecto en este tipo de prueba se utilizó el estadístico  $r$ , calculado como el cociente entre el estadístico de contraste  $Z$  de la prueba de Mann-Whitney y la raíz cuadrada de la suma de los tamaños muestrales de ambos grupos. El nivel de significación aplicado a las pruebas fue  $p < 0,05$ .

Posteriormente y a tenor de los resultados obtenidos, pasamos a la exposición del análisis descriptivo-comparativo, expuesto en el siguiente apartado.

## **5.9. Exposición de datos y análisis de resultados**

### **5.9.1. Exposición de datos generales del estudiante y análisis de resultados**

En el estudio han participado 157 estudiantes chinos de español pertenecientes a dos centros: Escuela Universitaria SICFL ( $N = 135$ ; 86,0%) y Universidad de Fudan ( $N = 22$ ; 14,0%).

Se han observado diferencias con respecto al género de los informantes, en SICFL el 88,7% ( $N = 118$ ) son mujeres, mientras que en Fudan este porcentaje disminuye hasta el 68,2% ( $N = 15$ ) (**gráfico 5**). Esta diferencia se debe a que en China, el número de mujeres que aprenden lenguas extranjeras es por lo general, mucho más elevado que el de hombres, al considerarse la creencia popular de que el hombre está más enfocado hacia el estudio de las ciencias.

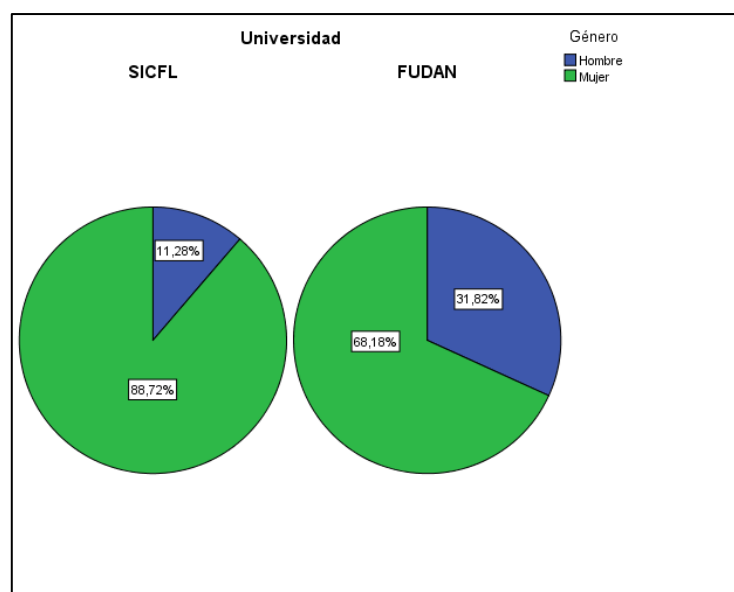


Gráfico 5. Diagrama de sectores: género.

A continuación, pasamos a exponer los datos obtenidos en las preguntas formuladas en el cuestionario.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de los ítems dicotómicos por grupo y prueba  $\chi^2$ .

|                                                     |    | Universidad |      |       |       | Prueba $\chi^2$ |        |
|-----------------------------------------------------|----|-------------|------|-------|-------|-----------------|--------|
|                                                     |    | SICFL       |      | Fudan |       |                 |        |
|                                                     |    | N           | %    | N     | %     | $\chi^2(1)$     | p      |
| Memorizo una nueva palabra dibujando el significado | Sí | 69          | 51,1 | 14    | 63,6  | 0,741           | 0,389  |
|                                                     | No | 66          | 48,9 | 8     | 36,4  |                 |        |
| Estudio otro idioma extranjero                      | No | 6           | 4,5  | 0     | 0,0   | 0,176           | 0,675  |
|                                                     | Sí | 127         | 95,5 | 22    | 100,0 |                 |        |
| Inglés                                              | No | 16          | 12,0 | 3     | 13,6  | 0,000           | 1,000  |
|                                                     | Sí | 117         | 88,0 | 19    | 86,4  |                 |        |
| Francés                                             | No | 129         | 97,0 | 16    | 72,7  | 14,615          | <0,001 |
|                                                     | Sí | 4           | 3,0  | 6     | 27,3  |                 |        |
| Alemán                                              | No | 127         | 95,5 | 19    | 86,4  | 1,448           | 0,229  |
|                                                     | Sí | 6           | 4,5  | 3     | 13,6  |                 |        |

|                |    |     |      |    |      |       |       |
|----------------|----|-----|------|----|------|-------|-------|
| Coreano        | No | 124 | 93,2 | 19 | 86,4 | 0,471 | 0,493 |
|                | Sí | 9   | 6,8  | 3  | 13,6 |       |       |
| Dialecto chino | No | 103 | 77,4 | 12 | 54,5 | 4,043 | 0,044 |
|                | Sí | 30  | 22,6 | 10 | 45,5 |       |       |
| Japonés        | No | 112 | 84,2 | 15 | 68,2 | 2,283 | 0,131 |
|                | Sí | 21  | 15,8 | 7  | 31,8 |       |       |

N: frecuencia; %: porcentaje;  $\chi^2(1)$ : estadístico chi-cuadrado (grados de libertad); p: nivel crítico de significación.

A continuación vamos a exponer los datos obtenidos en la primera pregunta del cuestionario.

**- ¿Has estudiado o estudias actualmente, además del español, otro idioma extranjero?**

La mayoría de los encuestados estudian otros idiomas extranjeros, con porcentajes similares en los dos centros. Respecto a los idiomas estudiados, el más frecuente es el inglés, con un porcentaje superior al 85% en ambos centros. Solo se han hallado diferencias significativas en la frecuencia de estudio del francés y del dialecto chino, que son más estudiados en Fudan (**tabla 2** y desde el **gráfico 6** hasta el **12**).

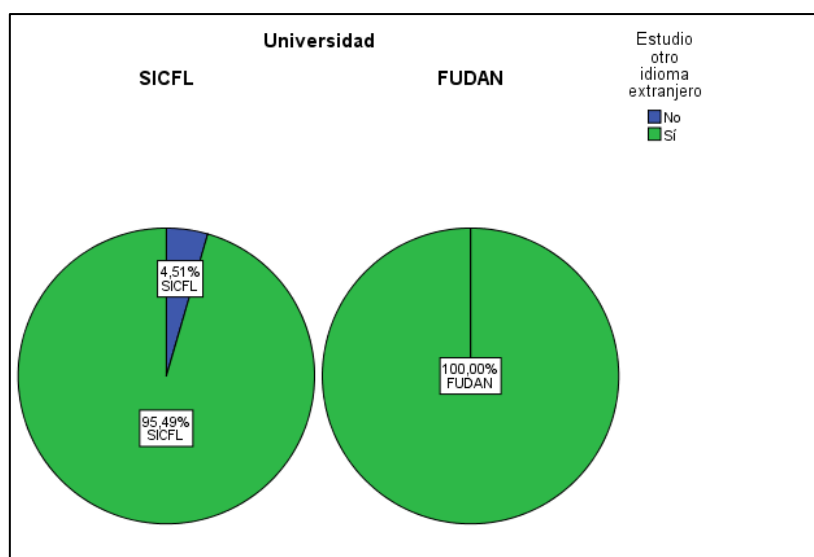


**Gráfico 6.** Diagrama de sectores: estudio otro idioma extranjero

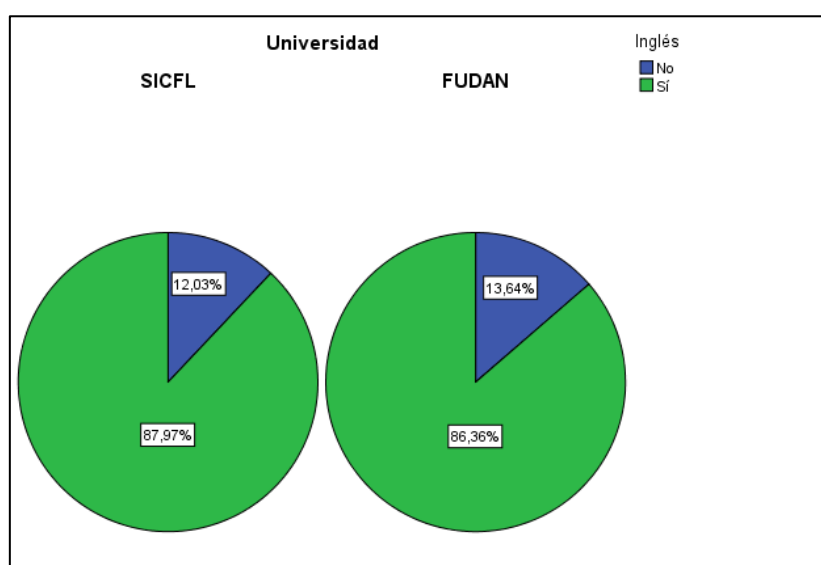


**Gráfico 7.** Diagrama de sectores: inglés.

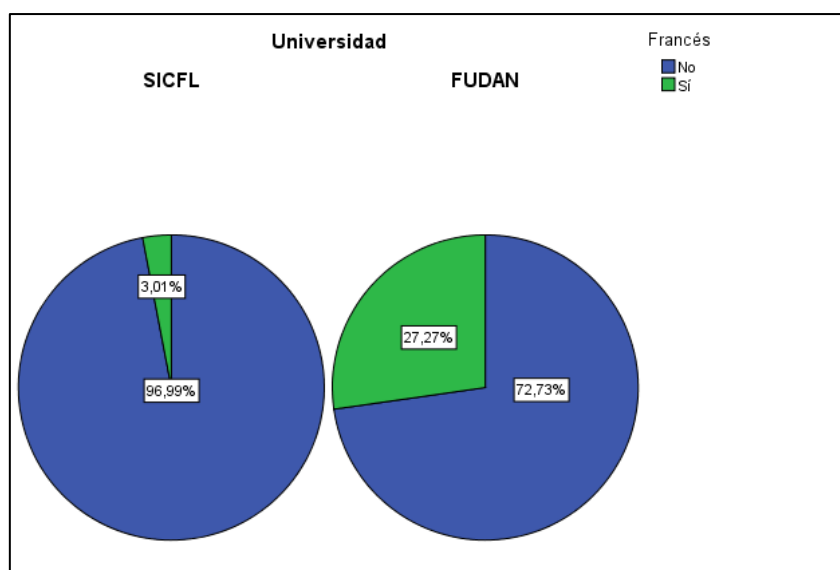


**Gráfico 8.** Diagrama de sectores: francés

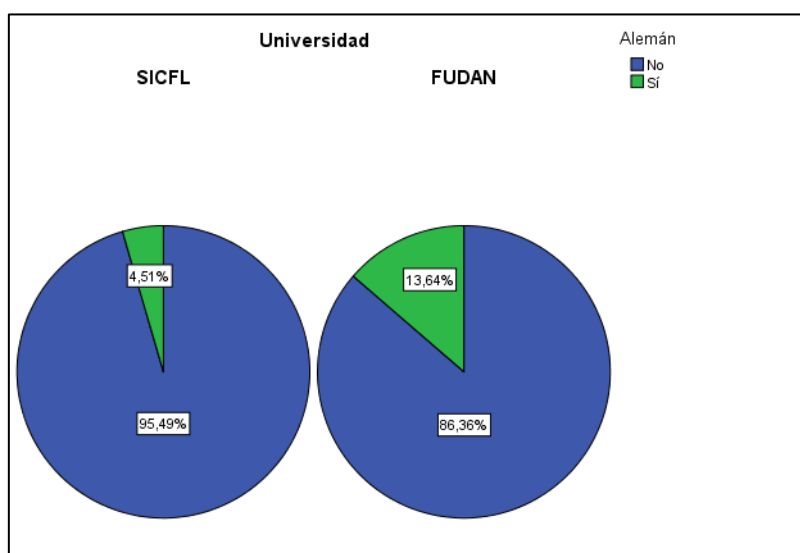


**Gráfico 9.** Diagrama de sectores: alemán.

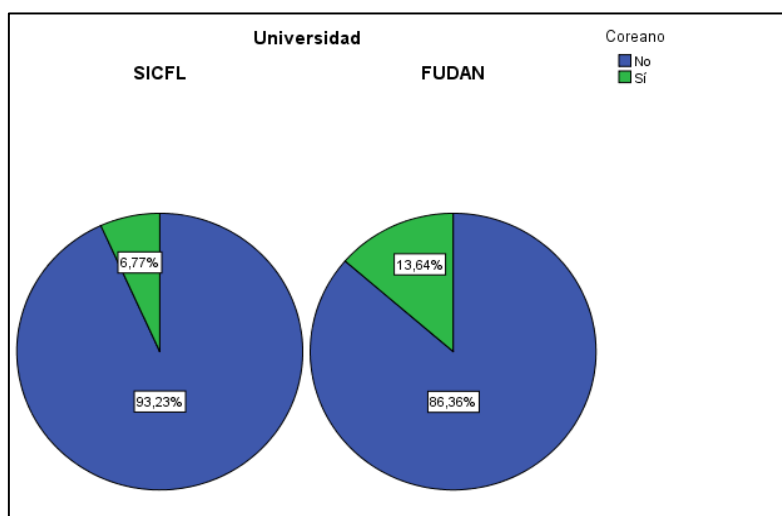


**Gráfico 10.** Diagrama de sectores: coreano

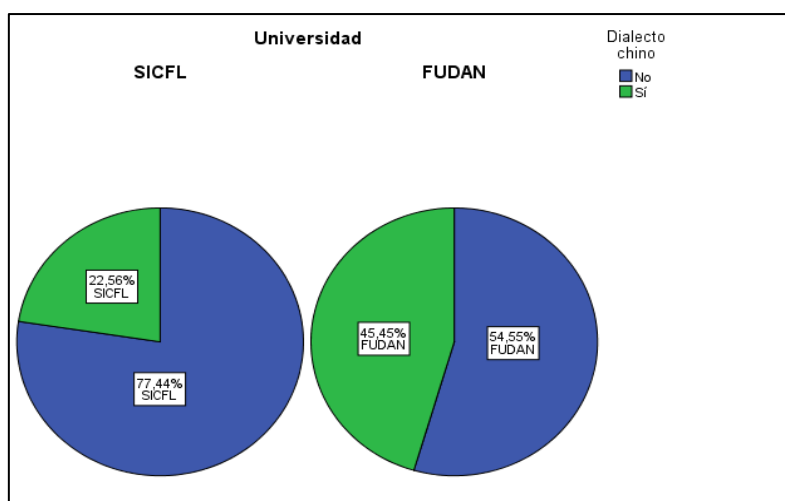


**Gráfico 11.** Diagrama de sectores: dialecto chino.

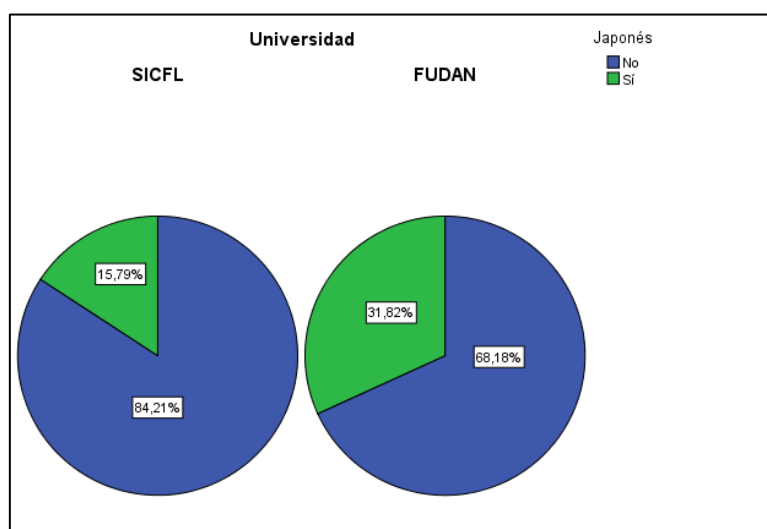


**Gráfico 12.** Diagrama de sectores: japonés.

### 5.9.2. Exposición de datos sobre la orientación hacia el estudio del español y análisis de resultados

Después de presentar los datos generales, en este apartado expondremos los datos y resultados obtenidos sobre la orientación del estudiante hacia el estudio del español.

**Tabla 3. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la orientación hacia el estudio del español.**

|                                | SICFL |     |     |     |      | Fudan |     |     |     |       | Prueba Mann-Whitney |       |      |
|--------------------------------|-------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|-------|---------------------|-------|------|
|                                | N     | M   | DT  | Me  | R    | N     | M   | DT  | Me  | R     | U                   | p     | r    |
| El idioma español no me gusta  | 135   | 3,9 | 0,8 | 4,0 | 72,2 | 22    | 4,8 | 0,5 | 5,0 | 120,5 | 572,5               | 0,000 | 0,39 |
| No sé por qué estudio español  | 134   | 3,7 | 0,8 | 4,0 | 73,9 | 22    | 4,3 | 0,9 | 5,0 | 106,2 | 864,0               | 0,001 | 0,27 |
| No sabía qué estudiar          | 135   | 3,5 | 1,0 | 4,0 | 68,0 |       |     |     |     |       |                     |       |      |
| No pude estudiar lo que quería | 135   | 3,6 | 1,1 | 4,0 | 68,0 |       |     |     |     |       |                     |       |      |

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; Me: mediana; R: rango promedio; U: estadístico U de Mann-Whitney; p: nivel crítico de significación; r: estadístico de tamaño del efecto.

**Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de la orientación hacia el estudio del español por centro y prueba  $\chi^2$**

|                                |            | SICFL |      | Fudan |      | Prueba $\chi^2$ |       |
|--------------------------------|------------|-------|------|-------|------|-----------------|-------|
|                                |            | N     | %    | N     | %    | $\chi^2$ (2)    | p     |
| El idioma español no me gusta  | De acuerdo | 4     | 3,0  | 0     | 0,0  | 5,927           | 0,052 |
|                                | Normal     | 35    | 25,9 | 1     | 4,5  |                 |       |
|                                | Desacuerdo | 96    | 71,1 | 21    | 95,5 |                 |       |
| No sé por qué estudio español  | De acuerdo | 12    | 9,0  | 1     | 4,5  | 2,084           | 0,353 |
|                                | Normal     | 33    | 24,6 | 3     | 13,6 |                 |       |
|                                | Desacuerdo | 89    | 66,4 | 18    | 81,8 |                 |       |
| No sabía qué estudiar          | De acuerdo | 22    | 16,3 |       |      |                 |       |
|                                | Normal     | 37    | 27,4 |       |      |                 |       |
|                                | Desacuerdo | 76    | 56,3 |       |      |                 |       |
| No pude estudiar lo que quería | De acuerdo | 31    | 23,0 |       |      |                 |       |
|                                | Normal     | 20    | 14,8 |       |      |                 |       |
|                                | Desacuerdo | 84    | 62,2 |       |      |                 |       |

N: frecuencia; %: porcentaje;  $\chi^2$  (2): estadístico chi-cuadrado (grados de libertad); p: nivel crítico de significación.

#### **- El idioma español no me gusta.**

Al 2,96% de los estudiantes de SICFL no les gusta, afirmándolo, en mayor medida que los de Fudan. En SICFL están en desacuerdo el 71,11% frente al 95,45% de Fudan. Por lo tanto, el porcentaje de participantes a los que les gusta el idioma es superior en Fudan.

Por otro lado, es llamativo el 25,93% de estudiantes de SICFL que manifiesta no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha premisa. En Fudan esa postura disminuye al 4,55%. Por lo tanto, se observa que el porcentaje de participantes a los que les gusta el idioma español es superior en Fudan, aunque dicha diferencia no es estadísticamente significativa (**tabla 4 y gráfico 16**).

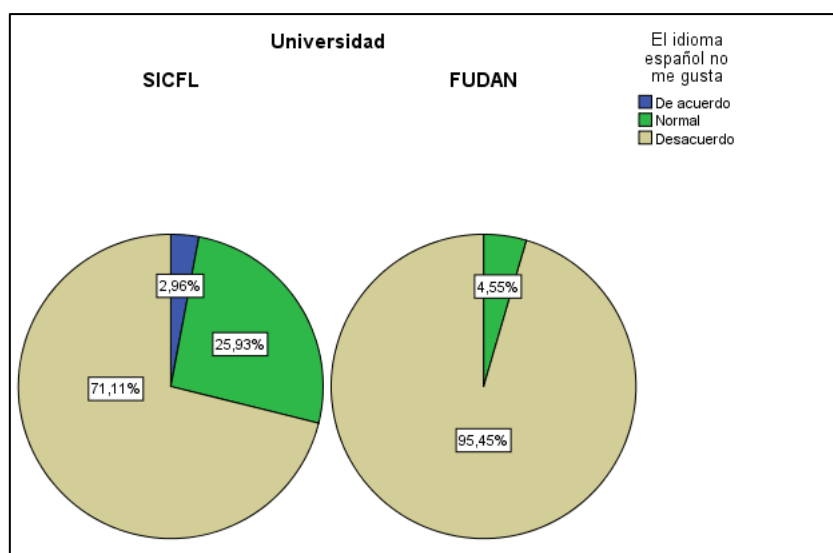


**Gráfico 13.** Diagrama de sectores: el idioma español no me gusta.

### - No sé por qué estudio español

En SICFL el 9% de los estudiantes no lo saben, afirmándolo, en mayor medida que los de Fudan, 4,55%. En SICFL están en desacuerdo el 66,4% frente al 81,8% de Fudan. Asimismo, los participantes de Fudan saben, en mayor porcentaje que los de SICFL, por qué estudian español, aunque de nuevo esta diferencia no es significativa.

Por otro lado, el 24,6% de estudiantes de SICFL manifiesta no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. En Fudan esa postura disminuye al 13,6% (**tabla 4 y gráfico 14**).

Por lo tanto, los informantes de Fudan saben, en mayor porcentaje que los de SICFL, por qué estudian español, aunque de nuevo esta diferencia no es significativa.

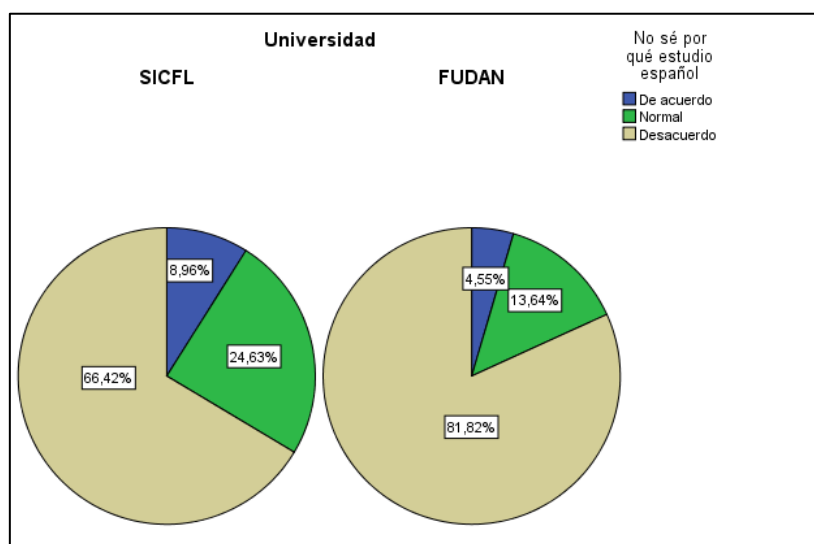


**Gráfico 14.** Diagrama de sectores: no sé por qué estudio español.

En conclusión y atendiendo a los datos ordinarios obtenidos a través de los estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney, podemos observar que los estudiantes de SICFL afirman, en mayor medida que los de Fudan, que el idioma español no les gusta y que no saben por qué lo estudian (**tabla 3**).

Los dos ítems siguientes únicamente se plantearon en el cuestionario dirigido a los estudiantes de la escuela universitaria SICFL, debido a que se trata de un centro al que acceden entre diversas razones aquellos estudiantes que no han superado con éxito el examen selectivo Gaokao.

**- Empecé a estudiar la diplomatura de español aplicado porque no sabía qué quería estudiar.**

Los estudiantes de SICFL afirman estar de acuerdo en un 16,3%, frente al 56,3% que dice no estar de acuerdo con esta afirmación. Por lo tanto, los participantes indican mayoritariamente que sabían qué es lo que querían estudiar. Por otro lado, el 27,4% adopta la postura neutra, no están ni de acuerdo ni en desacuerdo (**tabla 4 y gráfico 15**).

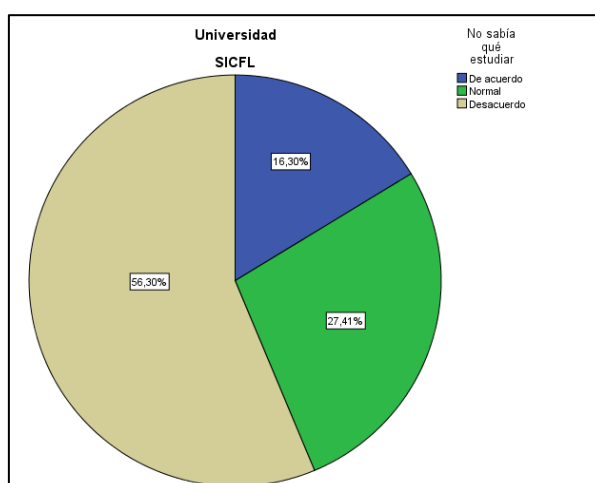


**Gráfico 15.** Diagrama de sectores: no sabía qué estudiar.

**- Empecé estudiar la diplomatura de Español Aplicado porque no pude estudiar la carrera que yo realmente quería.**

En este caso, el 23% está de acuerdo, mientras que el 62,2% afirma estar en desacuerdo. El resto, 14,8% se posiciona en la neutralidad. Por lo tanto, casi una cuarta parte no pudo estudiar lo que realmente quería (**tabla 4 y gráfico 16**).

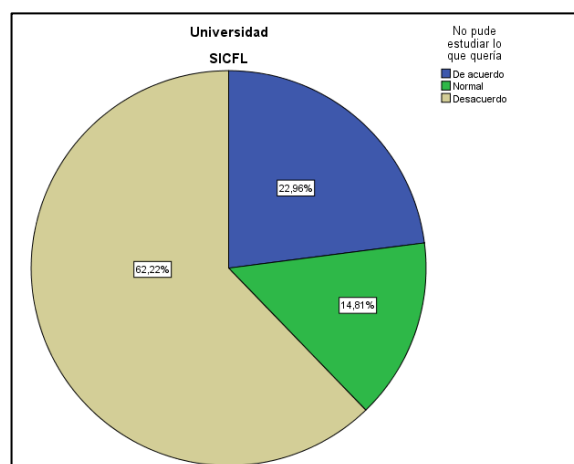


**Gráfico 16.** Diagrama de sectores: no pude estudiar lo que quería.

En conclusión y atendiendo a los datos ordinarios obtenidos a través de los estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney, siendo estos más exactos, podemos observar que la puntuación media indica un grado general de desacuerdo con dichas afirmaciones (no sabía qué estudiar y no pude estudiar lo que quería) (**tabla 3**).

### 5.9.3. Exposición de datos sobre las preferencias de los estudiantes sobre determinadas herramientas didácticas y análisis de resultados

A continuación pasamos a analizar los datos obtenidos sobre las preferencias de los estudiantes hacia las herramientas didácticas propuestas en la siguiente tabla:

**Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de los ítems de preferencias. Pruebas  $\chi^2$ .**

|                                                 |             | SICFL |      | Fudan |      | Prueba $\chi^2$ |       |
|-------------------------------------------------|-------------|-------|------|-------|------|-----------------|-------|
|                                                 |             | N     | %    | N     | %    | $\chi^2$ (2)    | p     |
| Me gusta ver películas/series TV en español     | Me gusta    | 66    | 49,3 | 10    | 45,5 | 0,116           | 0,943 |
|                                                 | Neutro      | 56    | 41,8 | 10    | 45,5 |                 |       |
|                                                 | No me gusta | 12    | 9,0  | 2     | 9,1  |                 |       |
| Me gusta leer cómics                            | Me gusta    | 72    | 54,1 | 12    | 54,5 | 0,115           | 0,944 |
|                                                 | Neutro      | 27    | 20,3 | 5     | 22,7 |                 |       |
|                                                 | No me gusta | 34    | 25,6 | 5     | 22,7 |                 |       |
| Me gusta dibujar significado de palabras nuevas | Sí          | 76    | 56,3 | 9     | 40,9 | 3,295           | 0,193 |
|                                                 | A veces     | 37    | 27,4 | 6     | 27,3 |                 |       |
|                                                 | No          | 22    | 16,3 | 7     | 31,8 |                 |       |

|                                                          |             |     |      |    |       |       |       |
|----------------------------------------------------------|-------------|-----|------|----|-------|-------|-------|
| Me gusta jugar a dibujar el significado de una oración   | Me gusta    | 59  | 43,7 | 13 | 59,1  | 1,945 | 0,378 |
|                                                          | Neutro      | 54  | 40,0 | 7  | 31,8  |       |       |
|                                                          | No me gusta | 22  | 16,3 | 2  | 9,1   |       |       |
| Me gusta ver cortos y vídeos, así como hacer actividades | Me gusta    | 123 | 91,1 | 22 | 100,0 | 2,117 | 0,347 |
|                                                          | Neutro      | 11  | 8,1  | 0  | 0,0   |       |       |
|                                                          | No me gusta | 1   | 0,7  | 0  | 0,0   |       |       |
| Me gusta observar una imagen y describirla               | Me gusta    | 62  | 45,9 | 15 | 68,2  | 3,764 | 0,152 |
|                                                          | Neutro      | 54  | 40,0 | 5  | 22,7  |       |       |
|                                                          | No me gusta | 19  | 14,1 | 2  | 9,1   |       |       |
| Me gustaría las imágenes en libros de texto              | Me gusta    | 106 | 78,5 |    |       |       |       |
|                                                          | Neutro      | 27  | 20,0 |    |       |       |       |
|                                                          | No me gusta | 2   | 1,5  |    |       |       |       |
| Me gusta relacionar palabras con imágenes                | Me gusta    | 112 | 83,0 | 20 | 90,9  | 0,892 | 0,345 |
|                                                          | Neutro      | 23  | 17,0 | 2  | 9,1   |       |       |
| Me gusta la proyección de imágenes                       | Me gusta    | 104 | 77,6 | 22 | 100,0 | 6,098 | 0,047 |
|                                                          | Neutro      | 29  | 21,6 | 0  | 0,0   |       |       |
|                                                          | No me gusta | 1   | 0,7  | 0  | 0,0   |       |       |
| Me gusta jugar Majhong                                   | Me gusta    | 21  | 36,8 | 10 | 45,5  | 0,909 | 0,635 |
|                                                          | Neutro      | 17  | 29,8 | 7  | 31,8  |       |       |
|                                                          | No me gusta | 19  | 33,3 | 5  | 22,7  |       |       |
| Me gustaría jugar Majhong para aprender español          | Me gusta    | 44  | 32,8 | 14 | 63,6  | 9,380 | 0,009 |
|                                                          | Neutro      | 50  | 37,3 | 2  | 9,1   |       |       |
|                                                          | No me gusta | 40  | 29,9 | 6  | 27,3  |       |       |

N: frecuencia; %: porcentaje;  $\chi^2$  (2): estadístico chi-cuadrado (grados de libertad); p: nivel crítico de significación.

**- ¿Cuándo aprendes una palabra nueva, la memorizas bien cuando dibujas su significado en el cuaderno?**

Los estudiantes de SICFL responden afirmativamente en un 51,1% mientras que en Fudan lo hace un 63,6%. En cambio, responden negativamente un 48,9% en SICFL y un 36,4% en Fudan.

Por lo tanto, se observa que el porcentaje de alumnos que memorizan una palabra nueva dibujando su significado es mayoritario y similar en ambos centros (**tabla 2 y gráfico 17**).

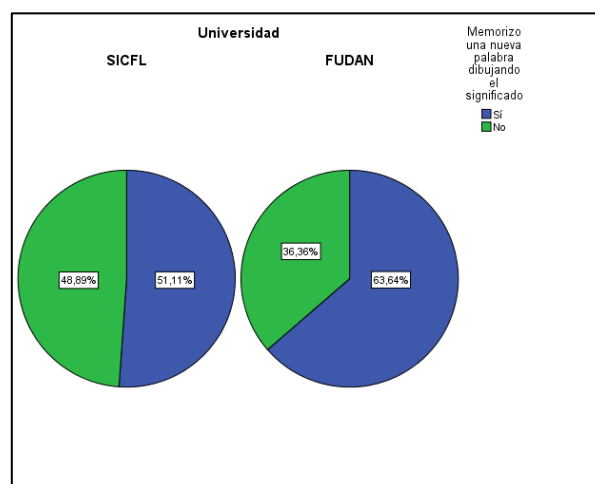


**Gráfico 17.** Diagrama de sectores: memorizo una palabra nueva dibujando el significado.

**- ¿Te gusta ver películas y/o series de televisión en español?**

En SICFL le gusta al 49,3%, mientras que en Fudan es un poco menos, al 45,5%. En la posición neutra, el 41,8% le corresponde a SICFL y el 45,5% a Fudan. No les gusta ni en SICFL ni en Fudan al 9% y al 9,1%, respectivamente.

Como podemos observar, un elevado porcentaje de participantes de ambos centros afirma que le gusta ver películas y series de TV en español, alcanzando casi el 50% en ambos centros (**tabla 6 y gráfico 18**).

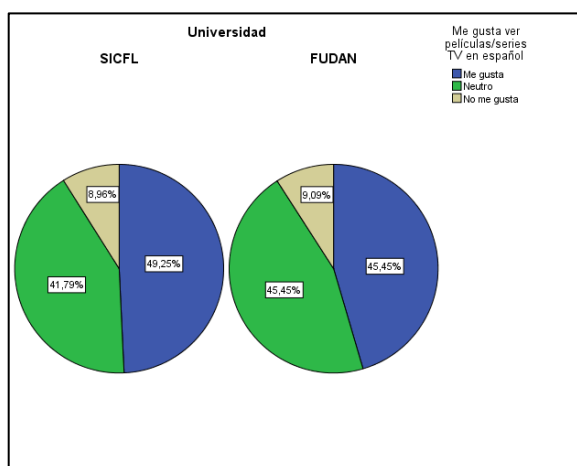


**Gráfico 18.** Diagrama de sectores: me gusta ver películas/series TV en español.

### - ¿Te gusta leer cómics?

En ambos centros se muestra prácticamente el mismo porcentaje, en SICFL le gusta al 54,1% y en Fudan al 54,5%. En la posición neutra sucede lo mismo, el 20,3% le corresponde a SICFL y el 22,7% a Fudan. No les gusta ni en SICFL ni en Fudan al 25,6% y al 22,7%, respectivamente. Por lo tanto, a más de la mitad de los informantes de los dos centros le gusta leer cómics (**tabla 6 y gráfico 19**).

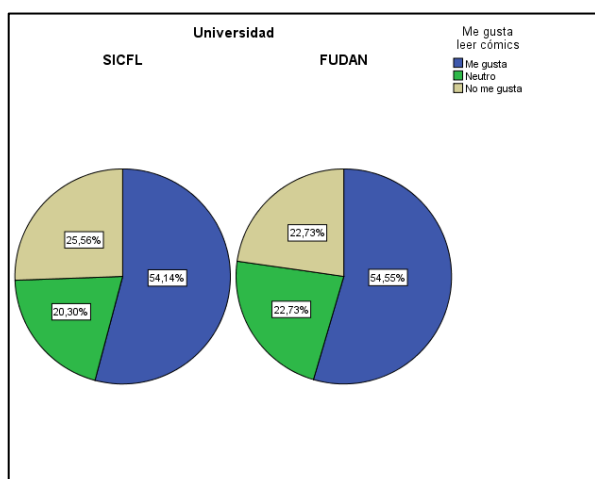


**Gráfico 19.** Diagrama de sectores: me gusta leer cómics.

### - ¿Cuándo anotas en tu cuaderno las palabras nuevas, dibujas su significado?

En la Escuela Universitaria SICFL el 56,3% responde que sí lo hace, a un 27,4 % lo hace a veces y un 16,3% no lo hace. En Fudan, lo hace un 40,9%, un 27,3% a veces y no lo hace un 31,8% de los encuestados.

Consecuentemente, la preferencia por dibujar los significados de las palabras nuevas es mayor en SICFL, sin que sea excesivamente significativa estadísticamente (**tabla 6 y gráfico 20**).

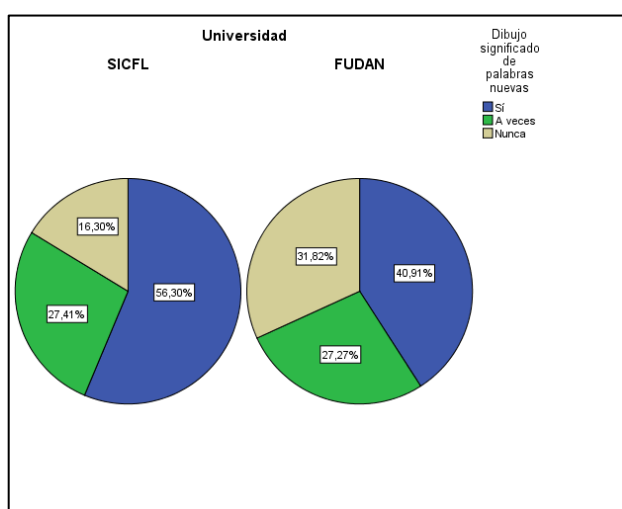


**Gráfico 20.** Diagrama de sectores: dibujo significados de palabras nuevas.

### - ¿Te gusta jugar a dibujar el significado de oraciones?

A los alumnos de SICFL les gusta en un 43,7%, sin embargo, el porcentaje aumenta un poco más en Fudan con un 59,1%. La postura neutra, el 40% le corresponde a SICFL mientras que el 31,8% a Fudan. Por último, en SICFL no le gusta a un 16,3% y en Fudan a un 9,1%.

Por lo tanto, hay más participantes de Fudan a los que les gusta realizar esta actividad sin que se haya podido encontrar que la diferencia sea significativa (**tabla 6 y gráfico 21**).

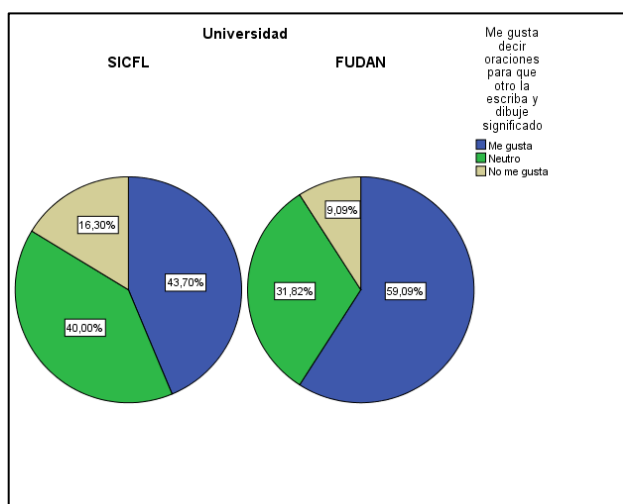


**Gráfico 21.** Diagrama de sectores: me gusta decir oraciones para que otro las escriba y dibuje el significado.

**- ¿Te gusta ver cortometrajes y/o vídeos para después hacer actividades relacionadas?**

En ambos centros se muestra un alto porcentaje preferencial por este tipo de actividad de aula, en SICFL le gusta al 91% y en Fudan al 100%. En la posición neutra, el 8,1% le corresponde a SICFL, mientras que en Fudan no existe. En SICFL no le gusta tan solo a un 0,7%.

Por lo tanto, a la gran mayoría le gusta ver cortos y/o vídeos para aprender español (tabla 6 y gráfico 22).

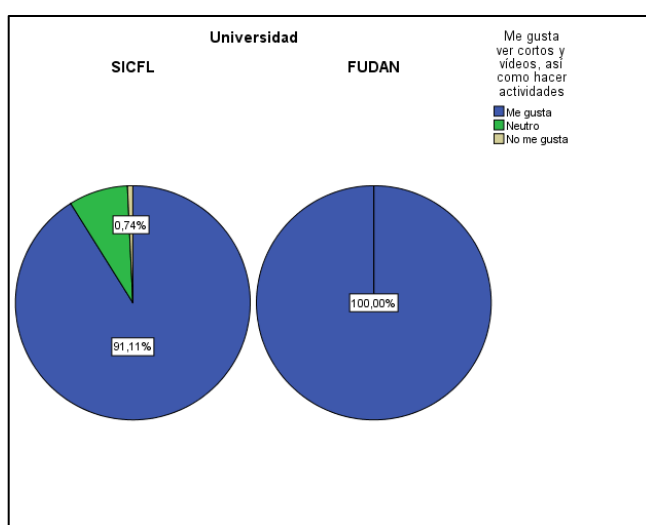


**Gráfico 22.** Diagrama de sectores: me gusta ver cortos y vídeos, así como hacer actividades.

**- ¿Te gusta observar una imagen y describir qué hay en ella?**

En la Escuela Universitaria SICFL el 45,9% responde afirmativamente, mientras que en Fudan lo hace un 68,2%. En el valor de escala me da igual, el 40% le corresponde a SICFL y el 22,7% a Fudan. Por último, en SICFL no le gusta a un 14,1% y en Fudan al 9,1%.

En definitiva, la preferencia por observar una imagen y describirla es mayor en Fudan, aunque la diferencia no es significativa (**tabla 6 y gráfico 23**).

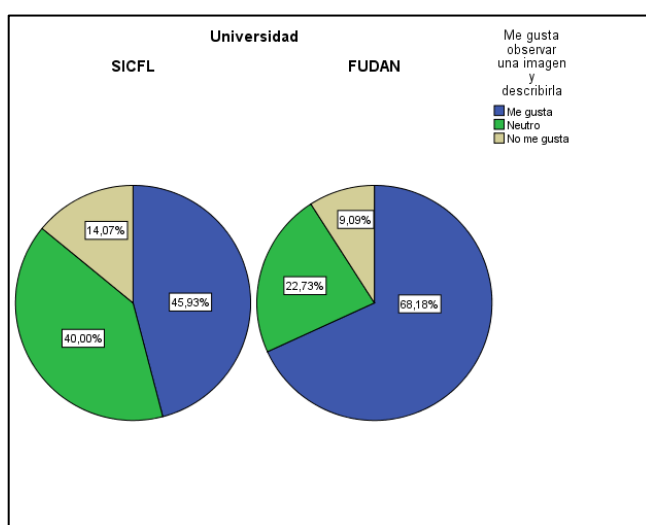


**Gráfico 23.** Diagrama de sectores: me gusta observar una imagen y describirla.

**- ¿Te gustaría que los libros de texto para aprender español (por ejemplo, *Español Moderno*), tuvieran más imágenes (fotos, dibujos)?**

Esta pregunta se cuestionó únicamente a los estudiantes de la escuela SICFL porque en el curso de español de Fudan se emplea el libro de texto *Etapas edición China*, cuyo enfoque está encauzado hacia la enseñanza comunicativa y por tanto hace un uso bastante amplio de la imagen. Por el contrario, en la escuela SICFL el empleo de material apoyado por imágenes es muy escaso.

Por tanto, casi el 80% responde a esta pregunta afirmativamente, frente al 20% que muestra una postura de pasividad y el 1,5% que declaran que no les gustaría. (**tabla 6 y gráfico 24**).

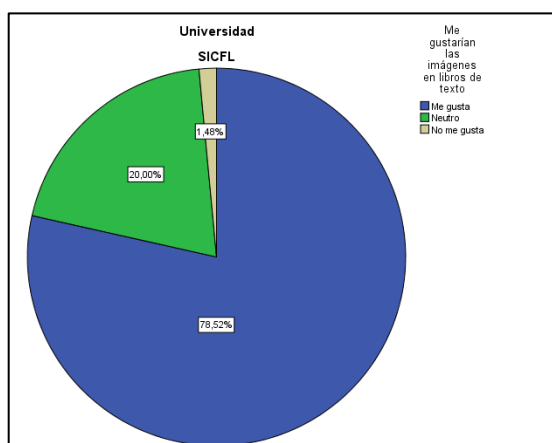


**Gráfico 24.** Diagrama de sectores: me gustaría más imágenes en libros de texto.

### - ¿Te gusta hacer actividades donde debes relacionar palabras con imágenes?

En SICFL le gusta a un 83% mientras que en Fudan a un 68,2%. En la posición neutra, el 17% pertenece a los estudiantes de SICFL y el 9,1% a los de Fudan.

Por tanto, existe un alto porcentaje en ambos centros por la realización de esta actividad (**tabla 6 y gráfico 25**).

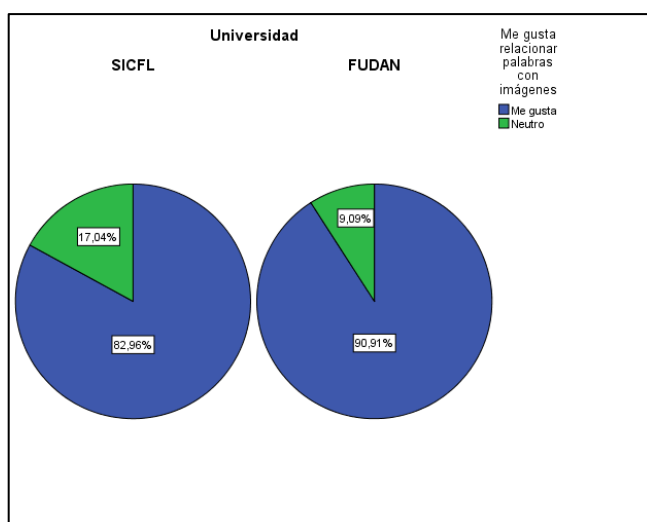


**Gráfico 25.** Diagrama de sectores: me gusta relacionar palabras con imágenes.

**- ¿Te gusta que el profesor proyecte en la pantalla dibujos y palabras (infografías) para practicar y aprender la gramática?**

En SICFL le gusta a un 77,6% frente a un rotundo 100% manifestado en Fudan. En la postura neutra, SICFL muestra un porcentaje del 21,6%, mientras que a solo un 0,7% no le gusta.

Ateniéndonos a los resultados, a la mayoría de los informantes les agrada que el profesor emplee imágenes para la explicación y práctica gramatical, con un porcentaje mayor en Fudan, siendo la diferencia significativa (**tabla 6 y gráfico 26**).

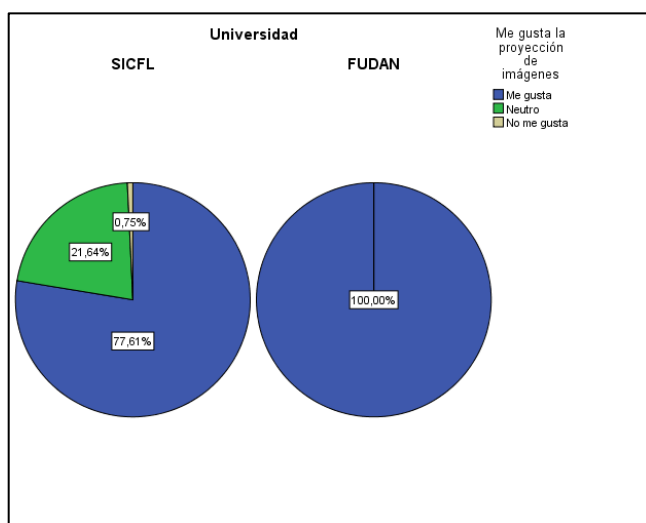


**Gráfico 26.** Diagrama de sectores: me gusta la proyección de imágenes.

A modo de conclusión, con respecto a las preferencias de los estudiantes hacia las anteriores herramientas didácticas mencionadas, al agrupar las categorías se obtienen datos en los que aparentemente Fudan es superior. Sin embargo, si atendemos a los datos ordinales obtenidos según la herramienta estadístico-descriptiva y pruebas de Mann-Whitney, plasmados en la **tabla 5**, podemos observar que existen diferencias entre los dos centros, siendo en todos los siguientes casos superior en SICFL:

- en el interés por ver cortos/vídeos y hacer actividades.
- en observar una imagen y describirla.
- en relacionar palabras con imágenes.
- en la proyección de imágenes para la práctica y la explicación gramatical.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en los ítems que indican preferencia**

|                                               | SICFL |     |     |     |      | Fudan |     |     |     |      | Prueba Mann-Whitney |       |      |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|------|---------------------|-------|------|
|                                               | N     | M   | DT  | Me  | R    | N     | M   | DT  | Me  | R    | U                   | p     | r    |
| Ver películas/series en español               | 134   | 2,5 | 0,8 | 3,0 | 78,5 | 22    | 2,5 | 0,9 | 3,0 | 78,6 | 1472,0              | 0,991 | 0,00 |
| Leer cómics                                   | 134   | 2,5 | 1,2 | 2,0 | 79,4 | 22    | 2,4 | 1,3 | 2,0 | 72,8 | 1348,5              | 0,510 | 0,05 |
| Dibujo significado de palabras nuevas         | 135   | 2,3 | 1,1 | 2,0 | 76,3 | 22    | 2,8 | 1,1 | 3,0 | 95,3 | 1127,0              | 0,061 | 0,15 |
| Jugar a dibujar el significado de una oración | 135   | 2,6 | 0,9 | 3,0 | 81,0 | 22    | 2,3 | 0,9 | 2,0 | 66,8 | 1217,5              | 0,154 | 0,11 |
| Ver cortos/vídeos, y hacer actividades        | 135   | 1,7 | 0,6 | 2,0 | 82,0 | 22    | 1,4 | 0,5 | 1,0 | 60,4 | 1075,0              | 0,020 | 0,19 |
| Observar una imagen y describirla             | 135   | 2,6 | 0,8 | 3,0 | 81,9 | 22    | 2,2 | 0,9 | 2,0 | 61,3 | 1095,0              | 0,035 | 0,17 |
| Imágenes en libros de texto                   | 135   | 1,9 | 0,8 | 2,0 | 68,0 |       |     |     |     |      |                     |       |      |
| Relacionar palabras con imágenes              | 135   | 1,9 | 0,7 | 2,0 | 82,5 | 22    | 1,5 | 0,7 | 1,0 | 57,8 | 1019,0              | 0,009 | 0,21 |
| Proyección de imágenes                        | 134   | 1,9 | 0,7 | 2,0 | 83,3 | 22    | 1,4 | 0,5 | 1,0 | 49,4 | 834,0               | 0,000 | 0,28 |
| Jugar Mahjong                                 | 57    | 2,9 | 1,2 | 3,0 | 41,5 | 22    | 2,6 | 1,3 | 3,0 | 36,2 | 542,5               | 0,342 | 0,11 |
| Jugar Mahjong para aprender español           | 134   | 2,9 | 1,2 | 3,0 | 80,9 | 22    | 2,5 | 1,3 | 2,0 | 64,0 | 1155,0              | 0,094 | 0,13 |

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; Me: mediana; R: rango promedio; U: estadístico U de Mann-Whitney; p: nivel crítico de significación; r: estadístico de tamaño del efecto.

### 5.9.3.1. Exposición de datos de las preferencias de los estudiantes sobre el uso del popular juego chino *Mahjong* como herramienta didáctica y análisis de resultados

#### - ¿Te gusta jugar al Mahjong?

En la Escuela Universitaria SICFL al 36,8% les gusta, a un 29,8 % le da igual y un 33,3% no le gusta. En Fudan, le gusta a un 45,5%, le da igual a un 31,8% y no le gusta a un 22,7% de los encuestados (**tabla 6 y gráfico 27**).

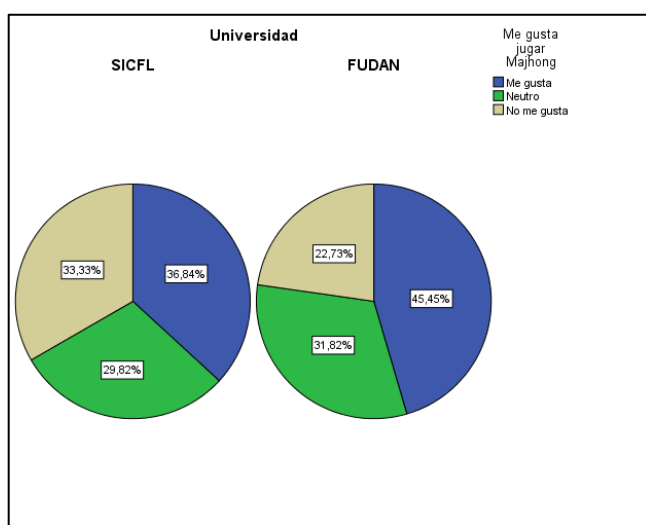


**Gráfico 27.** Diagrama de sectores: me gusta jugar al Mahjong.

#### - ¿Te gustaría jugar al Mahjong en clase para aprender española?

En cuanto al uso de este popular juego chino como herramienta didáctica, en SICFL, le gustaría a un 32,8%, mientras que en Fudan al 63,6%. En la postura neutral, en el primer centro se ha obtenido un 37,3% y en el segundo, 9,1%, observándose un mayor índice de desmotivación con respecto a esta pregunta en SICFL que en Fudan. Por último, al 29,9% no le gustaría jugar al Mahjong para aprender español en SICFL, siendo al 27,3% en Fudan.

Para concluir, diremos que el juego Mahjong es de la preferencia de aproximadamente el 40% de los participantes en ambos grupos. Sin embargo, los participantes de Fudan indican en mayor porcentaje que les gustaría jugar Mahjong para aprender español, siendo dicha diferencia significativa (**tabla 6 y gráfico 28**).

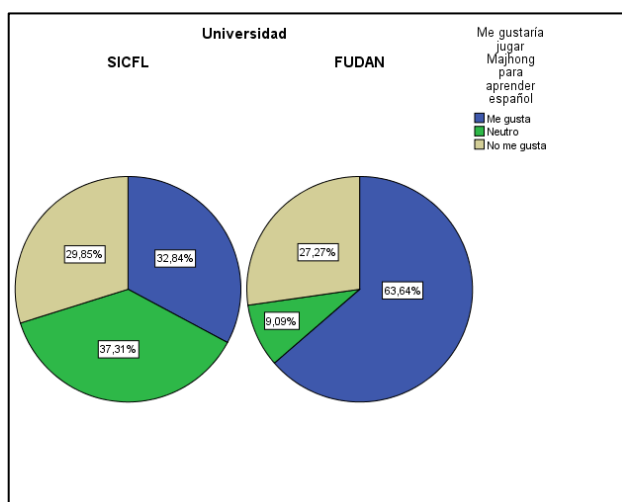


**Gráfico 28.** Diagrama de sectores: me gustaría jugar al Mahjong para aprender español.

#### 5.9.4. Exposición de datos sobre las variables motivacionales y análisis de resultados

##### 5.9.4.1. Variables de motivación intrínseca

Ahora pasamos a analizar los datos obtenidos de los ítems integrados en la dimensión de motivación intrínseca registrados en ambas tablas:

**Tabla 7. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la subescala de motivación intrínseca.**

|                             | SICFL |     |     |     |      | Fudan |     |     |     |      | Prueba Mann-Whitney |       |      |
|-----------------------------|-------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|------|---------------------|-------|------|
|                             | N     | M   | DT  | Me  | R    | N     | M   | DT  | Me  | R    | U                   | p     | r    |
| Motivación intrínseca       |       |     |     |     |      |       |     |     |     |      |                     |       |      |
| Aprender lenguas            | 135   | 2,3 | 0,8 | 2,0 | 85,0 | 22    | 1,5 | 0,7 | 1,0 | 42,0 | 670,0               | 0,000 | 0,35 |
| Influye en autoconfianza    | 134   | 3,3 | 1,0 | 3,0 | 77,7 | 22    | 3,4 | 1,1 | 4,0 | 83,6 | 1362,5              | 0,550 | 0,05 |
| Tengo mucho interés         | 134   | 2,6 | 0,9 | 3,0 | 83,9 | 22    | 1,8 | 0,7 | 2,0 | 45,4 | 746,0               | 0,000 | 0,31 |
| Conocer a hispanoparlantes  | 135   | 2,7 | 1,0 | 3,0 | 80,7 | 22    | 2,5 | 1,3 | 2,0 | 68,5 | 1253,5              | 0,222 | 0,10 |
| Conocer su cultura          | 135   | 2,2 | 0,9 | 2,0 | 82,8 | 22    | 1,6 | 0,7 | 1,5 | 55,9 | 977,0               | 0,007 | 0,22 |
| Motivación intrínseca total | 135   | 2,6 | 0,5 | 2,6 | 84,0 | 22    | 2,2 | 0,6 | 2,2 | 48,6 | 815,0               | 0,001 | 0,27 |

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; Me: mediana; R: rango promedio; U: estadístico U de Mann-Whitney; p: nivel crítico de significación; r: estadístico de tamaño del efecto.

**Tabla 8. Frecuencias y porcentajes en motivación intrínseca. Pruebas  $\chi^2$ .**

|                            |            | SICFL |      | Fudan |      | Prueba $\chi^2$ |       |
|----------------------------|------------|-------|------|-------|------|-----------------|-------|
|                            |            | N     | %    | N     | %    | $\chi^2$ (2)    | p     |
| Aprender lenguas           | De acuerdo | 82    | 60,7 | 20    | 90,9 | 7,600           | 0,022 |
|                            | Normal     | 50    | 37,0 | 2     | 9,1  |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 3     | 2,2  | 0     | 0,0  |                 |       |
| Influye en autoconfianza   | De acuerdo | 32    | 23,9 | 5     | 22,7 | 1,394           | 0,498 |
|                            | Normal     | 39    | 29,1 | 4     | 18,2 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 63    | 47,0 | 13    | 59,1 |                 |       |
| Tengo mucho interés        | De acuerdo | 56    | 41,8 | 18    | 81,8 | 12,662          | 0,002 |
|                            | Normal     | 58    | 43,3 | 4     | 18,2 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 20    | 14,9 | 0     | 0,0  |                 |       |
| Conocer a hispanoparlantes | De acuerdo | 57    | 42,2 | 13    | 59,1 | 2,622           | 0,270 |
|                            | Normal     | 45    | 33,3 | 4     | 18,2 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 33    | 24,4 | 5     | 22,7 |                 |       |
| Conocer la cultura hispana | De acuerdo | 88    | 65,2 | 19    | 86,4 | 4,237           | 0,120 |
|                            | Normal     | 38    | 28,1 | 3     | 13,6 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 9     | 6,7  | 0     | 0,0  |                 |       |

N: frecuencia; %: porcentaje;  $\chi^2$  (2): estadístico chi-cuadrado (grados de libertad); p: nivel crítico de significación.

### - Estudio español porque me gusta aprender lenguas extranjeras.

En SICFL, el 60,7% dice estar de acuerdo con esta afirmación frente al 90,9% de estudiantes de Fudan. Sin embargo, un 37% de SICFL se posiciona en la neutralidad, mientras que solo un 9,1, lo hace en Fudan. El 2,2% de SICFL y el 0% de Fudan están en desacuerdo con la mencionada afirmación (**tabla 8 y gráfico 29**).

Por lo tanto, según la tabla de frecuencias y porcentajes, se observa que la motivación intrínseca por aprender lenguas es mayor en el grupo de Fudan. Sin embargo, acorde a los resultados obtenidos en la tabla de estadísticos-descriptivos cuyos datos son más precisos, la puntuación con respecto a este ítem es superior en los informantes de la escuela SICFL (**tabla 7**).

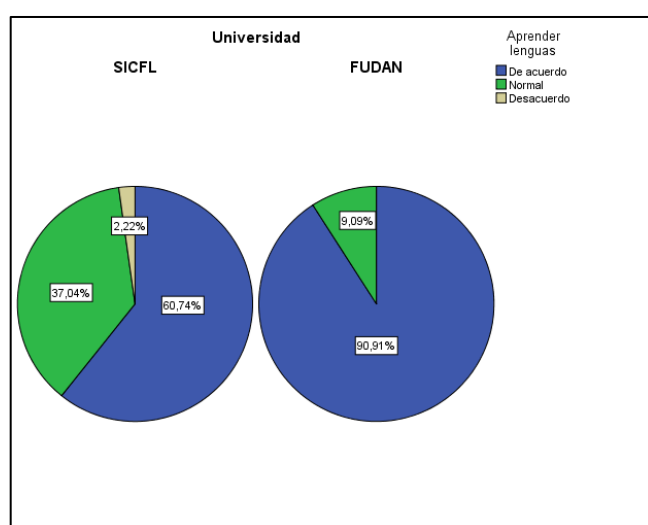


**Gráfico 29.** Diagrama de sectores: aprender lenguas.

### - Estudiar español influye en mi autoconfianza.

En la Escuela Universitaria SICFL el 23,9% responde afirmativamente, mientras que en Fudan lo hace un 22,7%. En el valor de escala neutra, el 29,1% le corresponde a SICFL y el 18,2% a Fudan. Por último, en SICFL el 47% y en Fudan el 59,1% están en desacuerdo con esta cuestión.

A tenor de los resultados, es destacable que la mayoría de informantes de ambos centros no están de acuerdo con la afirmación de que aprender español influye en su autoconfianza (**tabla 8 y gráfico 30**).

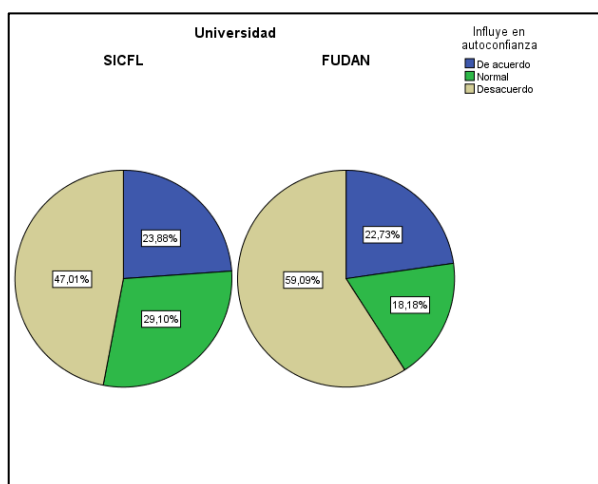


**Gráfico 30.** Diagrama de sectores: influye en autoconfianza.

### - Aprendo español porque tengo mucho interés en este idioma.

Los alumnos de SICFL están de acuerdo en un 41,8%, sin embargo, el porcentaje aumenta considerablemente en Fudan con un 81,8%. En la postura neutra, el 43,3% le corresponde a SICFL mientras que el 18,2% a Fudan. Por último, en SICFL no comparten esta opinión el 14,9% de los estudiantes y en Fudan el 0%.

Se ha observado que la motivación por el interés por aprender español es mayor en el grupo de Fudan (**tabla 8 y gráfico 31**).

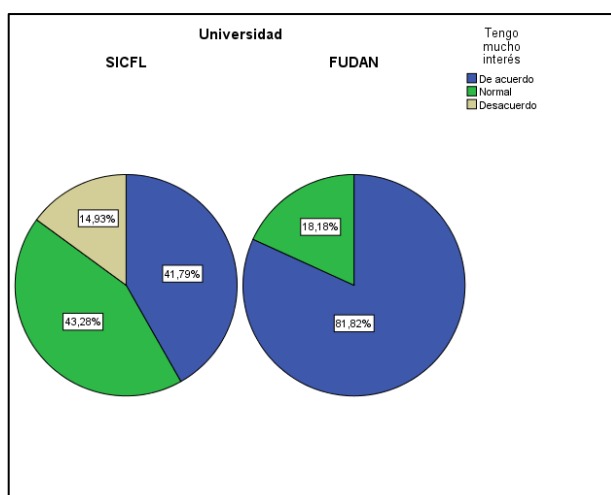


**Gráfico 31.** Diagrama de sectores: tengo mucho interés.

Sin embargo, atendiendo a la precisión de los datos obtenidos a través de los estadístico-descriptivos y pruebas de Mann-Whitney, podemos afirmar que la puntuación es superior en los estudiantes de SICFL (**tabla 7**).

**- Estudio español porque quiero conocer a personas hispanohablantes.**

En SICFL, el 42,2% de los informantes han respondido que está de acuerdo, mientras que el 59,1% lo ha hecho en Fudan. Ni de acuerdo ni en desacuerdo está el 33,3% de los estudiantes de SICFL, mientras que el 18,2% le corresponde a Fudan. En SICFL el 24,4% no comparte esta opinión, en Fudan no lo hace tampoco el 22,7%.

Por lo tanto, el interés por conocer a hispanohablantes es superior en Fudan (tabla 8 y gráfico 32).

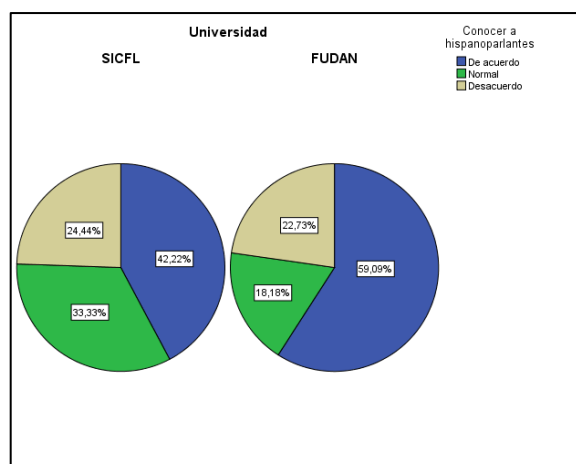


**Gráfico 32.** Diagrama de sectores: conocer a hispanohablantes.

Sin embargo, según los datos estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney, dichas diferencias no son significativas (tabla 7).

**- Aprendo español porque quiero conocer la cultura hispana (baile, música, literatura, gastronomía, etc.).**

Los alumnos de SICFL están de acuerdo en un 65,2%, sin embargo, el porcentaje aumenta considerablemente en Fudan con un 86,24%. En la postura neutra, el 28,1% le corresponde a SICFL mientras que el 13,6% a Fudan. Por último, en SICFL no comparten esta opinión el 6,7% de los estudiantes y en Fudan el 0%.

Por lo tanto, la motivación por conocer la cultura hispana es superior en Fudan, sin ser diferencias significativas (tabla 8 y gráfico 33).

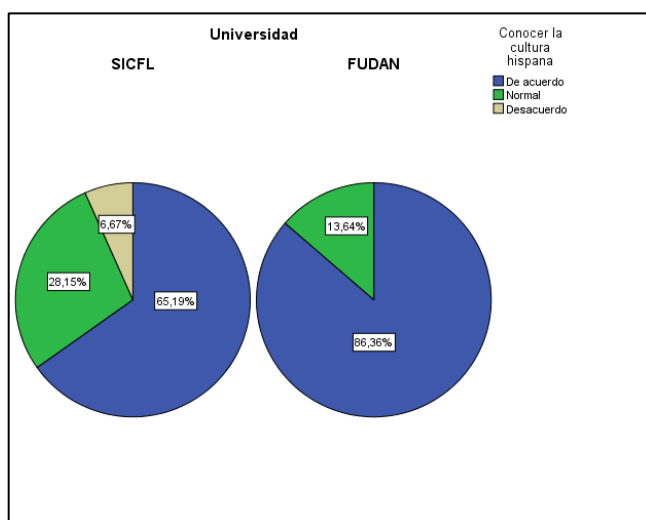


**Gráfico 33.** Diagrama de sectores: conocer la cultura hispana.

Sin embargo, atendiendo a la precisión de los datos obtenidos a través de los estadístico-descriptivos y pruebas de Mann-Whitney, podemos afirmar que en este ítem la puntuación es superior en los estudiantes de SICFL (**tabla 7**).

#### - Resultado total de la subescala referente a la motivación intrínseca

A modo de conclusión, con respecto a la motivación intrínseca total, podemos afirmar que la puntuación es más elevada en los informantes de la Escuela Universitaria SICFL que en los de la Universidad de Fudan (**tabla 7**).

#### 5.9.4.2. Variables de motivación extrínseca

Ahora pasamos a analizar los datos obtenidos de los ítems integrados en la dimensión de motivación extrínseca:

**Tabla 9. Estadísticos descriptivos y pruebas de Mann-Whitney en la subescala de motivación extrínseca.**

|                             | SICFL |     |     |     |      | Fudan |     |     |     |       | Prueba Mann-Whitney |       |      |
|-----------------------------|-------|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|-------|---------------------|-------|------|
|                             | N     | M   | DT  | Me  | R    | N     | M   | DT  | Me  | R     | U                   | p     | r    |
| Obligación padres           | 135   | 3,8 | 1,0 | 4,0 | 74,6 | 22    | 4,5 | 0,7 | 5,0 | 106,3 | 885,5               | 0,001 | 0,25 |
| Necesario en el futuro      | 134   | 2,3 | 0,8 | 2,0 | 78,9 | 22    | 2,3 | 1,0 | 2,0 | 76,0  | 1419,0              | 0,759 | 0,02 |
| Encontrar buen trabajo      | 134   | 2,3 | 0,9 | 2,0 | 73,9 | 22    | 3,0 | 1,3 | 3,0 | 106,7 | 853,0               | 0,001 | 0,27 |
| Está de moda                | 134   | 3,2 | 1,0 | 3,0 | 78,8 | 22    | 3,1 | 1,1 | 3,0 | 76,6  | 1431,5              | 0,820 | 0,02 |
| Los demás me respetan       | 135   | 2,9 | 0,9 | 3,0 | 81,3 | 22    | 2,5 | 0,9 | 2,5 | 64,6  | 1168,5              | 0,090 | 0,14 |
| Es importante               | 135   | 2,2 | 0,8 | 2,0 | 82,1 | 22    | 1,8 | 0,8 | 2,0 | 59,8  | 1061,5              | 0,021 | 0,18 |
| Hablarlo con fluidez        | 135   | 2,1 | 0,8 | 2,0 | 77,0 | 22    | 2,4 | 1,0 | 2,0 | 91,5  | 1211,0              | 0,133 | 0,12 |
| Me hace sentir éxito        | 134   | 1,9 | 0,7 | 2,0 | 81,8 | 22    | 1,5 | 0,6 | 1,0 | 58,3  | 1028,5              | 0,011 | 0,20 |
| Hacer algo útil             | 135   | 2,4 | 0,9 | 2,0 | 80,0 | 22    | 2,3 | 1,0 | 2,0 | 72,9  | 1351,5              | 0,468 | 0,06 |
| Estudiar carrera            | 135   | 3,0 | 1,0 | 3,0 | 73,4 | 22    | 3,9 | 0,9 | 4,0 | 113,6 | 724,0               | 0,000 | 0,32 |
| Estudiar máster             | 135   | 3,1 | 1,0 | 3,0 | 73,7 | 22    | 4,0 | 1,1 | 4,0 | 111,6 | 768,5               | 0,000 | 0,30 |
| Motivación extrínseca total | 135   | 2,6 | 0,5 | 2,6 | 76,1 | 22    | 2,8 | 0,5 | 2,8 | 96,6  | 1099,0              | 0,050 | 0,16 |

N: tamaño muestral; M: media; DT: desviación típica; Me: mediana; R: rango promedio; U: estadístico U de Mann-Whitney; p: nivel crítico de significación; r: estadístico de tamaño del efecto.

**Tabla 10. Frecuencias y porcentajes en motivación extrínseca. Pruebas  $\chi^2$ .**

|                            |            | SICFL |      | Fudan |      | Prueba $\chi^2$ |       |
|----------------------------|------------|-------|------|-------|------|-----------------|-------|
|                            |            | N     | %    | N     | %    | $\chi^2$ (2)    | p     |
| Obligación padres          | De acuerdo | 18    | 13,3 | 0     | 0,0  | 4,074           | 0,130 |
|                            | Normal     | 25    | 18,5 | 3     | 13,6 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 92    | 68,1 | 19    | 86,4 |                 |       |
| Lo necesitaré en el futuro | De acuerdo | 88    | 65,7 | 15    | 68,2 | 0,780           | 0,677 |
|                            | Normal     | 39    | 29,1 | 5     | 22,7 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 7     | 5,2  | 2     | 9,1  |                 |       |
| Encontrar buen trabajo     | De acuerdo | 87    | 64,9 | 4     | 19,0 | 16,163          | 0,000 |
|                            | Normal     | 36    | 26,9 | 12    | 57,1 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 11    | 8,2  | 5     | 23,8 |                 |       |
| Está de moda               | De acuerdo | 32    | 23,9 | 5     | 22,7 | 0,377           | 0,828 |
|                            | Normal     | 52    | 38,8 | 10    | 45,5 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 50    | 37,3 | 7     | 31,8 |                 |       |
| Los demás me respetan      | De acuerdo | 50    | 37,0 | 11    | 50,0 | 1,805           | 0,406 |
|                            | Normal     | 52    | 38,5 | 8     | 36,4 |                 |       |
|                            | Desacuerdo | 33    | 24,4 | 3     | 13,6 |                 |       |

|                                             |            |     |      |    |      |        |       |
|---------------------------------------------|------------|-----|------|----|------|--------|-------|
| Aprender idiomas es importante              | De acuerdo | 91  | 67,4 | 18 | 81,8 | 2,404  | 0,301 |
|                                             | Normal     | 36  | 26,7 | 4  | 18,2 |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 8   | 5,9  | 0  | 0,0  |        |       |
| Hablarlo con fluidez                        | De acuerdo | 101 | 75,4 | 13 | 59,1 | 4,512  | 0,105 |
|                                             | Normal     | 25  | 18,7 | 5  | 22,7 |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 8   | 6,0  | 4  | 18,2 |        |       |
| Me hace sentir el éxito                     | De acuerdo | 115 | 85,8 | 21 | 95,5 | 1,672  | 0,433 |
|                                             | Normal     | 15  | 11,2 | 1  | 4,5  |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 4   | 3,0  | 0  | 0,0  |        |       |
| Hacer algo útil                             | De acuerdo | 79  | 58,5 | 16 | 72,7 | 3,671  | 0,160 |
|                                             | Normal     | 45  | 33,3 | 3  | 13,6 |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 11  | 8,1  | 3  | 13,6 |        |       |
| Estudiar carrera en entorno hispanoparlante | De acuerdo | 43  | 31,9 | 1  | 4,5  | 15,331 | 0,000 |
|                                             | Normal     | 46  | 34,1 | 4  | 18,2 |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 46  | 34,1 | 17 | 77,3 |        |       |
| Estudiar máster en entorno hispanoparlante  | De acuerdo | 35  | 25,9 | 2  | 9,1  | 13,863 | 0,001 |
|                                             | Normal     | 47  | 34,8 | 2  | 9,1  |        |       |
|                                             | Desacuerdo | 53  | 39,3 | 18 | 81,8 |        |       |

N: frecuencia; %: porcentaje;  $\chi^2$  (2): estadístico chi-cuadrado (grados de libertad); p: nivel crítico de significación.

**- Empecé a estudiar español porque me obligaron mis padres.**

En SICFL, el 13,3% de los informantes han respondido que está de acuerdo, mientras que el 0% lo ha hecho en Fudan. Ni de acuerdo ni en desacuerdo está el 18,5% de los estudiantes de SICFL, mientras que el 13,6% le corresponde a Fudan. En SICFL el 68,1% no comparte esta opinión, en Fudan no lo hace tampoco el 86,4%.

Por lo tanto, se observa que la mayoría de estudiantes de ambos centros no estudian por imperativo de los padres (**tabla 10** y **gráfico 34**).

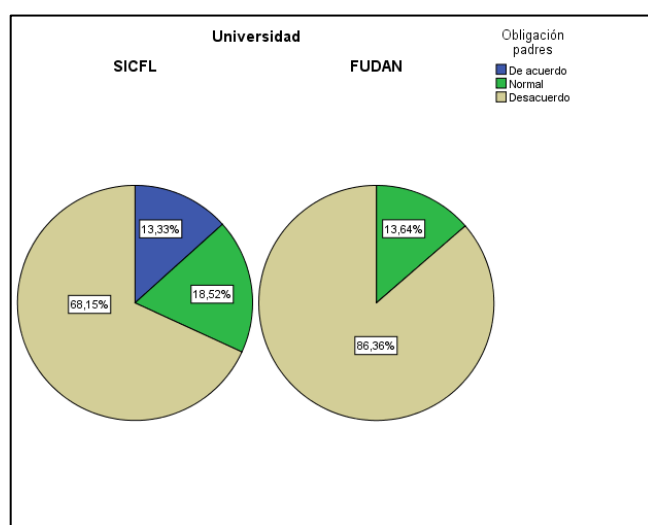


**Gráfico 34.** Diagrama de sectores: obligación padres.

Sin embargo, los datos ordinales obtenidos nos demuestran que esta variable de motivación extrínseca es superior en Fudan (**tabla 9**).

**- Estudio español porque lo necesitaré en el futuro.**

Los alumnos de SICFL están de acuerdo en un 65,7%, sin embargo, el porcentaje aumenta considerablemente en Fudan con un 68,2%. El la postura neutra, el 29,1% le corresponde a SICFL mientras que el 22,7% a Fudan. Por último, en SICFL no comparten esta opinión el 5,2% de los estudiantes y en Fudan el 9,1%.

En conclusión, diremos que la mayoría de estudiantes de ambas instituciones indican mayoritariamente que necesitan el idioma español para el futuro (**tabla 10** y **gráfico 35**).

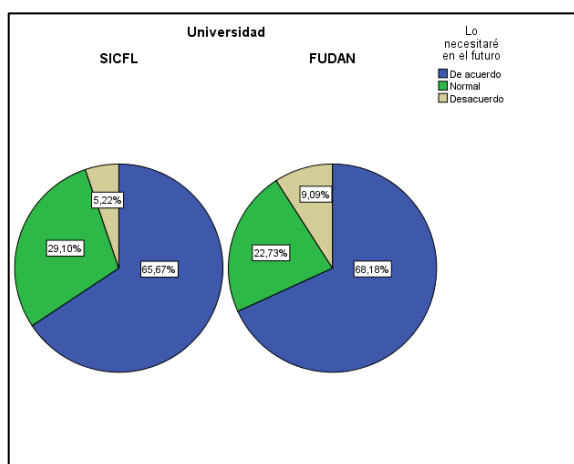
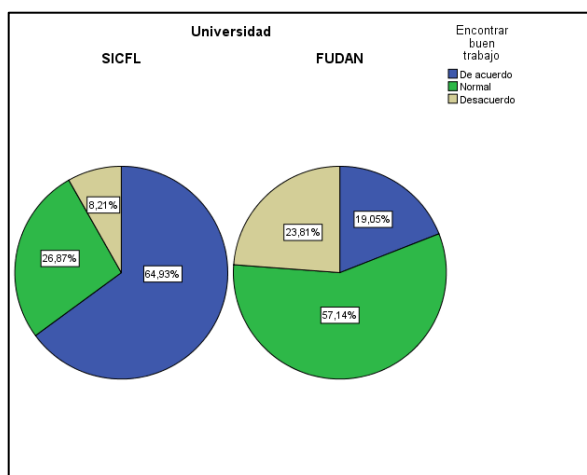


**Gráfico 35.** Diagrama de sectores: lo necesitaré en un futuro.

Según los datos ordinales, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros (**tabla 9**).

#### - Estudio español para encontrar un buen trabajo.

Un 64,9% de los alumnos de SICFL están de acuerdo con esta afirmación frente a un 19%, de los de Fudan. El la postura neutra, el 26,9% le corresponde a SICFL mientras que el 57,1% a Fudan. Por último, en SICFL no está de acuerdo un 8,2% y en Fudan a un 23,8% (**tabla 9 y gráfico 36**).



**Gráfica 36.** Diagrama de sectores: encontrar un buen trabajo.

Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de la **tabla 9**, nos revelan que esta variable es superior en el grupo de participantes correspondiente a Fudan (**tabla 9**).

### - Estudio español porque está de moda.

En SICFL está de acuerdo el 23,9% y al mismo tiempo, en Fudan lo está el 22,7%. En la posición neutra se encuentra SCFL con un 38,8% y Fudan con un 45,5%. En desacuerdo está el 37,3% en SICFL y el 31,8% en Fudan.

Por lo tanto, casi una cuarta parte de los dos centros opina que está de moda (**tabla 10 y gráfico 37**).

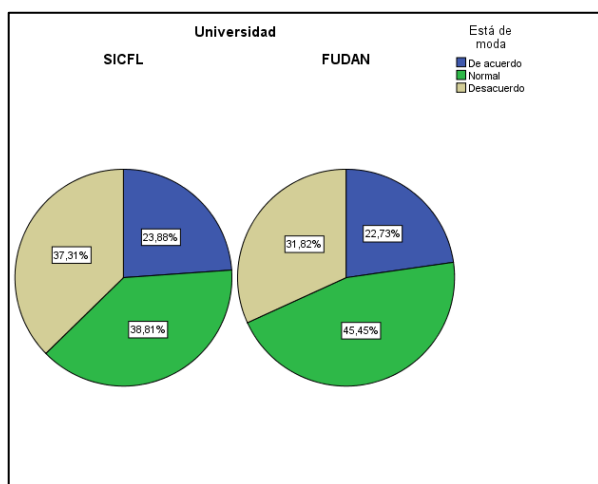


**Gráfico 37.** Diagrama de sectores: está de moda.

Según los datos ordinales, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros (**tabla 9**).

### - Estudio español porque saber un idioma extranjero hace que los demás me respeten.

Los alumnos de SICFL están de acuerdo en un 37%, sin embargo, el porcentaje aumenta en Fudan con un 50%. En la postura neutra, el 38,5% le corresponde a SICFL mientras que el 36,4% a Fudan. Sin embargo, el 24,4% de los estudiantes de SICFL están en desacuerdo con esta afirmación y en Fudan lo está el 13,6%.

Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes que indican que al estudiar español los demás les respetan es elevado en ambos grupos, algo mayor en Fudan (**tabla 10 y gráfico 38**).

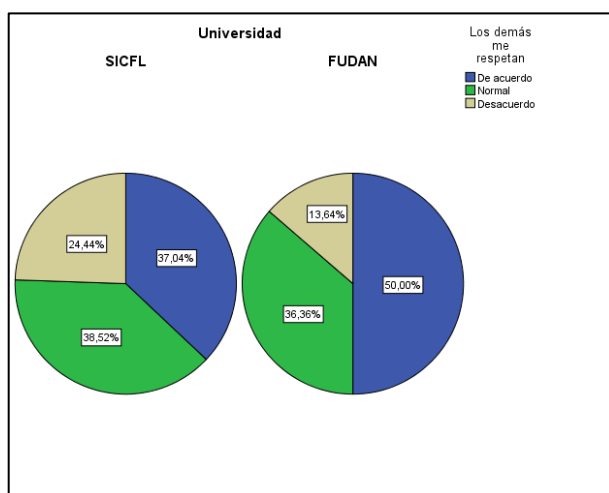


**Gráfico 38.** Diagrama de sectores: los demás me respetan.

Según los datos ordinales, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros (**tabla 9**).

#### - Estudio español porque aprender idiomas extranjeros es importante.

El 67,4% de SICFL afirma esta opinión, mientras que en Fudan aumenta el porcentaje a 81,8%. En la neutralidad se posiciona SICFL con un 26,7% y Fudan con un 18,2%. En desacuerdo lo está SICFL en un 26,7% y Fudan en un 0%.

El porcentaje que indica que aprender idiomas es importante, es alto en ambas universidades, siendo aparentemente superior en Fudan (tabla 10 y gráfico 39).

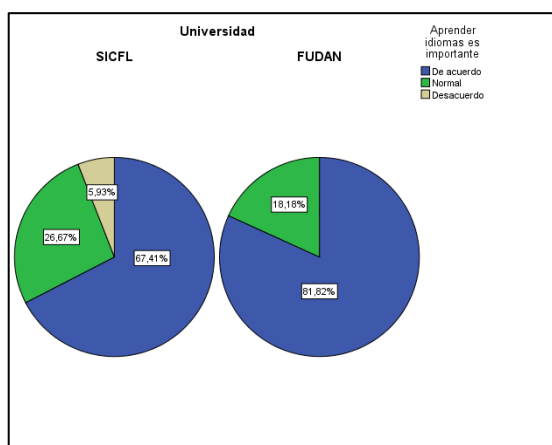


**Gráfico 39.** Diagrama de sectores: aprender idiomas es importante.

Sin embargo, según los datos con respecto a la motivación extrínseca, arrojados en la tabla de estadísticos-descriptivos y pruebas de Mann Whitney, la puntuación en este ítem ha sido mayor en SICFL (**tabla 9**).

### - Aprendo español para hablarlo con fluidez.

En SICFL está de acuerdo el 75,4%, mientras que en Fudan lo está el 59,1%. En la posición neutra se encuentra SCFL con un 18,7% y Fudan con un 22,7%. En desacuerdo está el 37,3% y el 31,8%, en SICFL y en Fudan respectivamente.

Según los anteriores datos obtenidos, podemos afirmar que la motivación con respecto a esta variable es superior en SICFL (**tabla 10 y gráfico 40**).

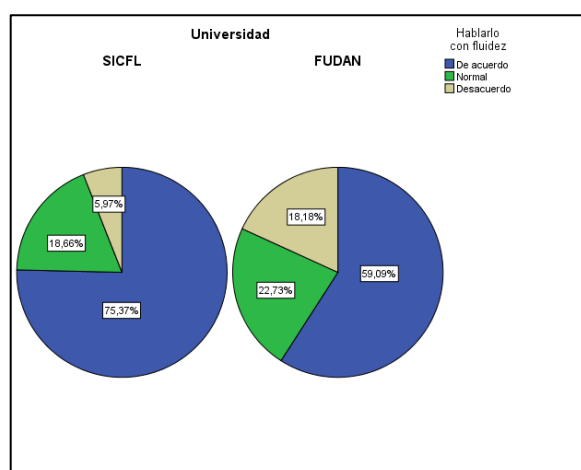


**Gráfico 40.** Diagrama de sectores: hablarlo con fluidez.

Sin embargo, según los datos ordinales, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros (**tabla 9**).

### - Aprender bien español me hace sentir el éxito.

El 85,8% de SICFL afirma esta opinión, mientras que en Fudan aumenta el porcentaje a 95,5%. En la neutralidad se posiciona SICFL con un 11,2% y Fudan con un 4,5%. En desacuerdo lo está SICFL en un 3% y Fudan en un 0%.

Por lo tanto, se observa un alto grado de motivación en esta variable por parte de ambas instituciones, aparentemente siendo superior en Fudan (**tabla 10 y gráfico 41**).

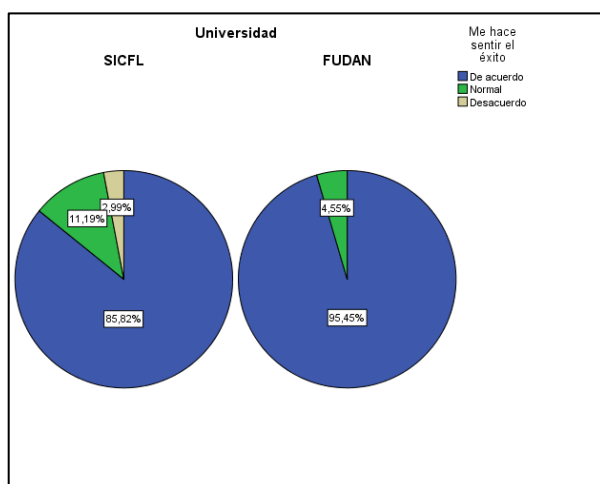


**Gráfico 41.** Diagrama de sectores: me hace sentir el éxito.

Sin embargo, la puntuación con respecto a la motivación extrínseca, ha sido mayor en el grupo SICFL a tenor de los datos registrados en la tabla de estadísticos-descriptivos y prueba de Mann Whitney (**tabla 9**).

#### - Estudio español para no perder el tiempo y hacer algo útil.

En SICFL está de acuerdo el 58,5% y en Fudan lo está el 72,7%. En la posición neutra se encuentra SCFL con un 33,3% y Fudan con un 13,6%. En desacuerdo está el 8,1% en SICFL y el 13,6% en Fudan.

Resultando ser esta, una variable importante para ambos centros, siéndolo algo superior en Fudan aunque no significativamente (**tabla 10** y **gráfico 42**).

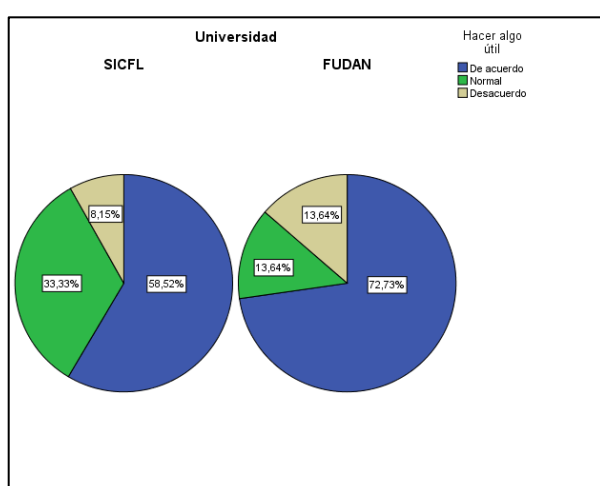


**Gráfico 42.** Diagrama de sectores: hacer algo útil.

Sin embargo, según los datos ordinales, no se han encontrado diferencias significativas entre ambos centros (**tabla 9**).

**- Estudio español para poder estudiar en el futuro una carrera universitaria en algún país hispanohablante.**

Los alumnos de SICFL están de acuerdo en un 31,9%, sin embargo, el porcentaje disminuye considerablemente en Fudan a un 4,5%. El la postura neutra, el 34,1% le corresponde a SICFL mientras que el 18,2% le corresponde a Fudan. Sin embargo, el 34,1% de los estudiantes de SICFL está en desacuerdo con esta afirmación y en Fudan lo está el 77,3%.

Por lo tanto, existe una diferencia, el porcentaje de participantes motivados por esta variable es mayor en SICFL (**tabla 10 y gráfico 43**).

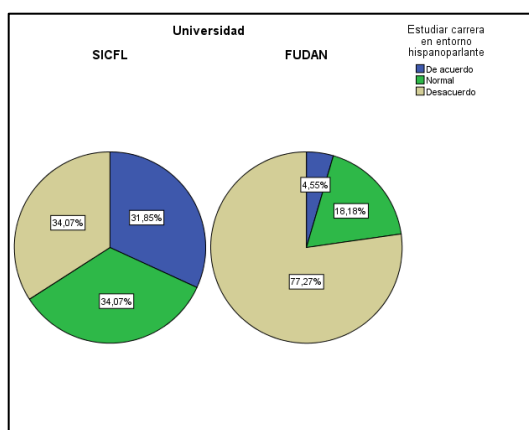


**Gráfico 43.** Diagrama de sectores: estudiar una carrera en entorno hispanoparlante.

Por otro lado, los datos obtenidos con respecto a la motivación extrínseca, a través de las pruebas estadístico-descriptivas y pruebas de Mann Whitney, indican todo lo contrario, es decir, que la motivación extrínseca es mayor en los participantes de Fudan (**tabla 9**).

**- Estudio español porque quiero estudiar en el futuro un máster universitario en algún país hispanohablante.**

El 25,9% de SICFL afirma esta opinión, mientras que en Fudan disminuye ese porcentaje a 9,1%. En la neutralidad se posiciona SICFL con un 34,8% y Fudan con un 9,1%. En desacuerdo lo está SICFL en un 39,3% y Fudan en un 81,8%.

Por lo tanto, existe una diferencia, el porcentaje de participantes motivados por esta variable es mayor en SICFL (**tabla 10 y gráfico 44**).

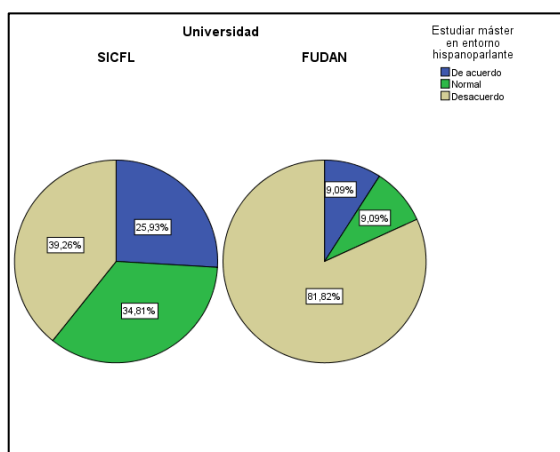


**Gráfico 44.** Diagrama de sectores: estudiar un máster en entorno hispanoparlante.

Sin embargo, la puntuación con respecto a la motivación extrínseca ha sido mayor en el grupo Fudan, a tenor de los datos registrados en la tabla de estadísticos-descriptivos y prueba de Mann Whitney (**tabla 9**).

#### - Resultado total de la subescala referente a la motivación extrínseca.

A modo de conclusión, con respecto a la motivación extrínseca total, podemos afirmar que la puntuación es más elevada en los informantes de la Universidad de Fudan que en los de la Escuela Universitaria SICFL (**tabla 9**).

## 6. CONCLUSIONES

Antes de empezar y a pesar de no ser una pregunta específica del estudio, hemos considerado conveniente compartir las conclusiones con respecto a la orientación que muestran los estudiantes de ambos centros hacia el estudio del idioma español, los estudiantes de SICFL declaran mayoritariamente que sabían qué estudiar. Sin embargo, casi una cuarta parte no pudo estudiar lo que realmente quería, porcentaje que como venimos observando se repite frecuentemente en los resultados de otros ítems. Por tanto, podríamos afirmar que alrededor de una cuarta parte de los estudiantes de SICFL muestran señales de desmotivación o amotivación general con respecto al estudio del español. Dicho porcentaje de alumnos que muestran un estado de desmotivación de base con respecto a la lengua española y hacia su aprendizaje, posteriormente continúa apareciendo a lo largo del estudio en los datos desprendidos de la medición de las diferentes variables, así como de las preferencias de las herramientas didácticas. Por tanto, deducimos según nuestro marco teórico que podría corresponder a ese tipo de estudiante que por diversas razones que desconocemos no supera con éxito el examen selectivo Gaokao, y bajo un halo de frustración decide cursar esta titulación como opción alternativa. Atendiendo a la teoría formulada sobre la autorregulación de Deci y Ryan (2000 y 2002), la no regulación del comportamiento posiciona al estudiante en una actitud de falta de interés y de motivación. Deduciendo que probablemente, tras el fracaso obtenido anteriormente, el aprendiente piense que no está lo suficientemente capacitado para llevar a cabo la tarea porque es demasiado difícil para él. Por otro lado, según la teoría del desamparo aprendido de Weiner (1992), probablemente este porcentaje de desmotivación también se deba a un sentimiento de impotencia ante la posibilidad de alcanzar un objetivo, creyendo que todo lo que haga será inútil y decida restringir su capacidad de acción.

Con respecto a los diferentes niveles de desmotivación que contempla Vallerand (1997), podríamos incluir a estos estudiantes en el nivel más general de la jerarquía, es decir, en el social, teniendo en cuenta las características sociales expuestas previamente concernientes a este país en concreto. A partir del estadio social, descendería hacia el nivel más concreto, el situacional, incidiendo así en la actitud de indiferencia hacia determinadas propuestas didácticas de ELE.

En el presente trabajo hemos tratado de dar respuesta a las tres preguntas de investigación que han suscitado esta investigación sobre la motivación del universitario chino. Por tanto, podemos concluir este estudio empírico comparativo del siguiente modo:

## 1. Variables motivacionales específicas y tipos de motivación general de los aprendientes de cada uno de los grupos investigados

La primera cuestión del estudio hace referencia a las variables motivacionales específicas, así como al tipo de motivación general que influye prioritariamente en la motivación de los estudiantes universitarios de ELE en La República Popular China de cada uno de los dos centros investigados de enseñanza superior.

Con respecto a los dos tipos de motivación que hemos contemplado en esta investigación, es observable que existe una diferencia significativa entre ambos centros, siendo la motivación intrínseca mayoritaria en la escuela SICFL frente a la superioridad de la motivación extrínseca en la universidad de Fudan. Este resultado general podría deberse entre otros factores a la dedicación que cada tipo de estudiante ha decidido destinar al estudio del español. Mientras que en SICFL los aprendientes estudian la titulación universitaria de Español Aplicado invirtiendo más tiempo, los estudiantes universitarios de Fudan aprenden español como asignatura complementaria a sus carreras universitarias.

Por tanto, conociendo el panorama social y educativo específico de China que potencia mayoritariamente la motivación extrínseca imponiendo un sistema basado en la evaluación y la competitividad, los aprendientes de Fudan responden a estas circunstancias sintiéndose motivados mayoritariamente de forma extrínseca y en algunas variables también de modo instrumental. Sin embargo, según Bailey (1986) puede llegar a variar en un futuro hacia un tipo de motivación carácter más intrínseco.

Por ejemplo, mayoritariamente encuentran ese estímulo a través de la obligación ejercida por los padres, encontrar un buen trabajo y estudiar un máster en un entorno hispanohablante. Con respecto a la variable extrínseca referida a estudiar español por imperativo de los padres, se han arrojado datos cuanto menos curiosos teniendo en cuenta el contexto social en el que nos encontramos, debido a que esta afirmación ha sido rechazada por la mayoría de los estudiantes de ambos centros. Sin embargo, afinando un poco más en los resultados, ha resultado ejercer mayor influencia entre los estudiantes de Fudan que entre los de SICFL.

Coincidiendo con los estudios llevados a cabo por Warden y Lin (2000), Chen et al. (2005) y You y Dörnyei (2014), a modo de conclusión, podemos afirmar que el tejido social que rodea a este tipo de estudiante es el que provoca la potente estimulación de esta modalidad de motivación. Recordamos que la motivación necesaria o por imperativo chino hace referencia al fracaso académico y a la presión ejercida por la familia y la sociedad china para que los estudiantes se esfuercen en conseguir buenos resultados por los privilegios sociales y económicos que se obtienen de esas consecuencias.

Por otra parte, como hemos comentado más arriba los informantes de SICFL mayoritariamente encuentran el estímulo en las variables intrínsecas referentes al aprendizaje de lenguas en general, al sentir mucho interés por el aprendizaje de español, así como en la motivación integradora de conocer la cultura hispana. Por tanto, según la literatura, la motivación intrínseca es aquella que nace en el interior y que mueve a la persona a alcanzar su objetivo. Además, cabe añadir según los niveles de motivación (Vallerand 1997), que estos alumnos en su mayoría muestran una motivación intrínseca contextual y que por tanto se refleja en el nivel situacional a la hora de llevar a cabo actividades en el aula de ELE.

Ambos resultados coinciden con una de las conclusiones alcanzadas a través del estudio llevado a cabo por Su-Chin (2010) al revelar que la motivación principal tanto de los estudiantes chinos como de los taiwaneses para estudiar español es de carácter intrínseca. Sin embargo, la motivación extrínseca también presenta un papel destacado en los resultados.

## **2. Coincidencias en las preferencias de los dos grupos estudiados hacia determinadas herramientas didácticas**

Con respecto a la segunda pregunta sobre las coincidencias en las preferencias de los estudiantes hacia determinadas herramientas didácticas, ver cortos/vídeos y hacer actividades, observar una imagen y describirla, relacionar palabras con imágenes y la proyección de imágenes para la práctica y la explicación gramatical, han mostrado diferencias en el interés, siendo superior en SICFL.

Por otro lado, los resultados obtenidos con respecto a la preferencia de jugar a dibujar una oración, ha sido valorada positivamente por ambos centros en un 43,7% y un 59,1%, siendo superior en Fudan.

Siguiendo la línea abierta de investigación propuesta por Cortés (2009), según la cual el autor anima a que los profesores de ELE en China promuevan a través de la cooperación la motivación con la puesta en acción de recursos y estrategias, pasamos a exponer la siguiente batería de herramientas que ha resultado ser mayoritaria y preferente en ambos centros de un modo muy similar:

- Memorizar una palabra nueva dibujando su significado.
- Ver películas y series de TV en español, alcanzando casi el 50% en ambos centros.
- Leer cómics le gusta a más de la mitad de los dos centros.
- Ver cortos y/o vídeos y hacer actividades relacionadas para aprender español.
- Relacionar palabras con imágenes.
- Proyección de imágenes para explicación gramatical.

La mencionada batería de herramientas didácticas corresponde al desarrollo del estilo de aprendizaje visual característico, entre otros, del estudiante chino. Atendiendo a las propuestas didácticas planteadas por McKinney (2004, en Littrell, 2006) y Cortés (2009) para armonizar los desajustes entre profesor-aprendiente y potenciar así la motivación en el grupo, consideramos que en un entorno educativo chino donde las clases de idiomas están masificadas, un primer paso para lograrlo

es el de identificar cuáles son los estilos de aprendizaje concernientes a la cultura de aprendizaje del estudiante y de este modo poder ajustar las propuestas didácticas a estas premisas. Consecuentemente se estará facilitando la motivación intrínseca del alumno en su nivel situacional a través de la puesta en práctica de herramientas didácticas que la accionen y la mantengan a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y enseñanza de ELE. Destacamos que al proponer recursos pedagógicos que fomenten la variable motivacional intrínseca en el nivel situacional, con el paso del tiempo ese mismo tipo de motivación ascenderá al nivel contextual, generándose de esta forma un estado de motivación más estable (Vallerand, 1997).

### **3. Actitud hacia el juego Mahjong como herramienta didáctica**

Con respecto a la tercera cuestión del presente estudio sobre la actitud hacia el juego Mahjong, es de la preferencia de aproximadamente el 40% de los participantes de ambos grupos. Sin embargo, concebida como herramienta didáctica, en la escuela SICFL sería aceptada por el 32,8% de los estudiantes mientras que en Fudan se doblaría ese porcentaje, 63,6%.

Como en todos los estudios en general, en el nuestro nos hemos encontrado ante algunas limitaciones, como la desigualdad entre el número de informantes en ambos grupos. Además, dado que se ha trabajado con cuestionarios, existen muchas variables sin controlar, como por ejemplo, la nota media que obtuvieron los estudiantes en el Gaokao. Por otro lado, consideramos que el número de variables de motivación intrínseca debería haber sido igual al de las variables consultadas sobre motivación extrínseca.

Además, se podrían haber ajustado más las preguntas de los cuestionarios para obtener respuestas todavía más precisas y concretas.

### **6.1. Línea abierta de investigación**

El proceso de enseñanza-aprendizaje formal del aula es esencial para el aprendiente de idiomas porque, entre muchas otras cosas, promueve la interacción con los compañeros, cohesiona el grupo, genera un ambiente de confianza propicio para el aprendizaje, disminuye la ansiedad y aumenta la motivación a través de la colaboración entre los compañeros (García, 2014).

Por otro lado, también opinamos que el aprendizaje fuera del aula ayuda a que el estudiante aprenda y se responsabilice de su propio proceso educativo, fomentando de este modo su necesidad motivacional de autonomía y competencia formulados por Decy y Ryan (1992). Además, el aprendizaje informal (Cross, 2007) se puede desarrollar en cualquier lugar y en cualquier momento, por lo tanto puede resultar de fácil utilidad para el aprendiente. En entornos de aprendizaje de no inmersión y muy alejados de la lengua y cultura meta, se hace, cuanto más, necesario.

El avance de las nuevas tecnológicas, confrontado con un sistema de enseñanza tradicional, unido a su vez al uso indiscriminado y no autorizado del móvil en las aulas chinas, supone un grave problema con el que a diario se encuentran los profesores chinos. Según Kaixian (2013), decano de la escuela universitaria SICFL, dan por perdida esta lucha porque no saben cómo paliar ese problema. Por lo tanto, proponemos darle un giro a esa dificultad y obtener una utilidad didáctica.

Con el objetivo de potenciar y mantener la motivación del estudiante universitario chino de español, se podría diseñar un prototipo de juego en línea que mostrase su jugabilidad de modo individual para dispositivos móviles. Se podría tomar como base el juego “Escribimos dibujando”, el cual expondremos a continuación en el apartado de implicaciones didácticas. Al mencionado juego se le podrían añadir además elementos estéticos, visuales y sonoros del popular juego de mesa chino, Mahjong —mezcla entre dominó y cartas— para familiarizarlo con la cultura china. De este modo, el alumno podría jugar, o bien en el aula bajo las directrices del profesor, o bien fuera de ella, haciéndose responsable de su propia progresión en parte del aprendizaje de ELE.

Para la consecución de los objetivos anteriormente expuestos nos hemos centrado en las siguientes propuestas formuladas por McKinney (2004, en Littrell, 2006) y Cortés (2009):

- Potenciar la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje de español.
- Valorar los gustos y preferencias de los estudiantes.
- Introducir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.
- Considerar el estilo de aprendizaje concerniente a la cultura china de aprendizaje. Siendo en este caso el visual, concreto-secuencial y reflexivo, característicos del estudiante chino.

También consideramos el uso del juego como un enfoque didáctico que reporta una rentabilidad altísima en términos de motivación, y si además, a través de él logramos que el aprendiente experimente una emoción placentera que intente repetir siempre que sea posible, la actividad del juego se habrá transformado en lo que Csikszentmihalyi (1992, p.230) define como estado o experiencia de flujo. Y además, para que el aprendizaje sea activo, tiene que implicar el experimentar el mundo en formas nuevas (Gee, 2004).

Por tanto, y a modo de conclusión, tomando los datos estadísticos recogidos en este trabajo de investigación sobre la valoración del popular juego chino de mesa Mahjong, animamos a futuros investigadores a profundizar en este sentido hacia la investigación y elaboración de nuevos recursos didácticos, y así, contribuir a la creación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje de ELE en China.



**Imagen 3.** *Estudiante colocando las fichas del Mahjong.*

## 7. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La propuesta de actividad que presentaremos a continuación pretende considerar las características de la cultura china de aprendizaje, así como sus estilos de aprendizaje, en un intento de conciliación con algunos de los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. En palabras de Sánchez Griñán (2009, p. 230), “el punto de partida para investigar el cambio de paradigma (hacia el enfoque comunicativo) debería ser las necesidades de aprendizaje de los primeros interesados, los alumnos.”

Para el desarrollo de esta actividad, consideramos tres aspectos fundamentales, el desarrollo de la competencia gramatical, el estilo de aprendizaje visual, característico del aprendiente chino, y el juego como herramienta potenciadora de la motivación intrínseca del alumno.

La idea de este juego parte de la siguiente reflexión inicial: los chinos a veces escriben dibujando. El sistema de escritura chino está compuesto por diferentes tipos de caracteres, de los cuales, un grupo son pictogramas, es decir, signos icónicos dibujados y no lingüísticos que representan, de un modo más o menos realista y figurado, un objeto real o un significado. Se trata de expresar ideas, de interpretar, comprender y transformar una realidad en imágenes y, a través de éstas, un medio para expresar y transmitir un pensamiento al interlocutor.

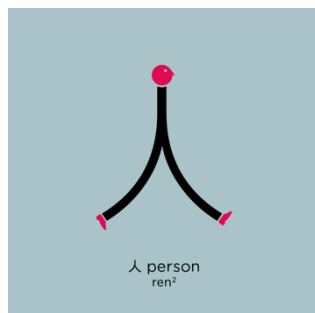


*Imagen 4. Pictograma chino para persona. Shaolan (2014)*

Al considerar que pueden ser utilizados como sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, como por ejemplo, los emoticonos, llegamos a la conclusión de que la asociación de un significado a un dibujo podría ayudar a los aprendientes a desarrollar una estrategia de comunicación aplicable en estadios iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera como herramienta de apoyo.

A partir de esta reflexión, consideramos los diferentes estilos de aprendizaje adscritos a la cultura del aprendiente chino, y reparamos en aquellas dificultades gramaticales propias de los sinohablantes que aprenden español y que podrían ser trabajadas mediante el juego.

A continuación, a partir del trabajo de análisis contrastivo desarrollado por Cortés (2002), pasaremos a enumerar brevemente las dificultades y los errores gramaticales más comunes con los que se encuentra el aprendiente sinohablante de ELE:

a) El sustantivo. Generalmente no se marca gramaticalmente ni el plural del sustantivo ni el género, lo cual genera dificultades a la hora de expresar este tipo de concordancias: \*Los profesores son muy amable.

b) El pronombre. Wǒ, que significa yo, equivale al pronombre personal de sujeto, a los de complemento me, mí, y al adjetivo posesivo mi. El plural se obtiene añadiendo el morfema /men/, por lo tanto, /wǒmen/, significa nosotros, nosotras, nos, nuestro, nuestra, nuestros y nuestras. Sistema que se repite del igual modo para la 2ª y 3ª personas. Por ejemplo: \*Yo casa está en Shanghai. Por otro lado, en chino, los pronombre interrogativos se colocan al final: ¿\*Tu comes dónde?

c) El adjetivo. El adjetivo va delante del sustantivo, e incluso otro sustantivo puede colocarse delante para modificarlo, funcionando como otro adjetivo. Es común errores de este tipo: \*Tú eres España profesor.

d) El artículo. El chino carece de artículos definidos e indefinidos. Por lo tanto, los aprendientes a veces ignoran el artículo necesario o añaden uno innecesario: \*Me gusta comida china. / \*Tengo el miedo. Además, en ocasiones utilizan el artículo posesivo donde en español usamos artículo: \*Me duele mi cabeza, en lugar de Me duele la cabeza.

e) El verbo. La conjugación verbal es una de las cosas más problemáticas con las que se encuentra el estudiante chino, ya que en su idioma, el verbo solo consta de raíz. La información gramatical (persona, número, tiempo, modo) se transmite a través de pronombres, adverbios, partículas aspectuales o modales, etc. Por ejemplo, la partícula /le/ indica el aspecto perfectivo o completado de una acción. Por otro lado, el verbo chino /shì/ es el equivalente al verbo copulativo ser en español, pero solo en oraciones de predicado nominal, en las oraciones de predicado adjetival no llevan verbo copulativo. Por lo tanto, es usual escuchar: \*La casa muy bonita. Lo mismo sucede con el verbo estar que en chino se escribe /zài/ y hace la función de verbo estar y de preposición en. \*La comida muy buena.

f) Las preposiciones, es otra cuestión que no les resulta fácil, empleando una por otra.

g) El orden de los elementos de la oración. La flexibilidad en este aspecto del español ante la inflexibilidad del chino, también le plantea al aprendiente algunos quebraderos de cabeza.

h) Falta de concordancia. Etc.

Teniendo en cuenta los errores gramaticales más habituales con los que se encuentra el aprendiente chino de español, consideramos interesante la elaboración del juego que pasamos a exponer en el siguiente apartado, cuyo objetivo principal es poner en práctica la competencia gramatical del alumno de una forma amena, propuesta alternativa al tradicional ejercicio de rellenar huecos extendido ampliamente entre los sistemas de enseñanza de corte más tradicional.

### 7.1. Escribimos dibujando

A continuación, pasamos a presentar una propuesta de actividad fundamentada en el juego destinada a aprendientes de ELE de nivel A1, pudiendo ser adaptada y aplicada a niveles superiores. El siguiente juego se puso en práctica en cuatro aulas de ELE diferentes de nivel A1., compuestas por 32 alumnos cada una.

#### Desarrollo del juego

- **Nombre:** Escribimos dibujando.
- **Dinámica:** en grupos de 4 personas.
- **Destrezas:** se practica la comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita. Y también de forma integrada, se practica la pronunciación, la ortografía, la gramática, el léxico y la semántica. Por otro lado, se desarrolla la capacidad creativa del alumno a través de las imágenes mentales y su registro posterior a través del dibujo.
- **Fundamentos didácticos:** Se fundamenta en la construcción gramatical de oraciones simples y en la comprensión de su significado, a través de las imágenes mentales registradas en dibujo.

Primero, en asamblea, entre todos los alumnos se crearon diferentes listados de verbos, adjetivos, pronombres, etc. que fueron recogidos en la pizarra. Por grupos, los estudiantes elaboraron fichas individuales de papel donde escribieron las palabras recogidas en pizarra. Una vez que cada grupo tuvo su juego de fichas completo, los estudiantes tuvieron que decidir entre ellos qué función inicial iba a desempeñar cada uno de los integrantes, ya que en las siguientes rondas del juego, tenían que cambiar de función. **A** construía una oración y la escribía; **B** la leía en silencio y se la decía al oído a **C**, que la reescribía. Por último, **D** dibujaba el significado de la oración. El juego consiste básicamente en formar oraciones, escribirlas y dibujar su significado correctamente lo más rápido posible.



**Imagen 5.** Alumnos del primer curso de español aplicado de la escuela universitaria SICFL concentrados en la preparación del juego.

Las reglas son las siguientes:

El dibujo puntúa por 2. Las oraciones tienen que estar compuestas por como mínimo 2 palabras cuya puntuación total es de 2, cada palabra que se emplee correctamente de más, tiene el valor de 2 puntos. Por lo tanto, cuanto más larga sea la oración, mayor número de puntos de obtiene. Además, el profesor, previamente consensua con los alumnos la duración exacta que tendrá el juego.

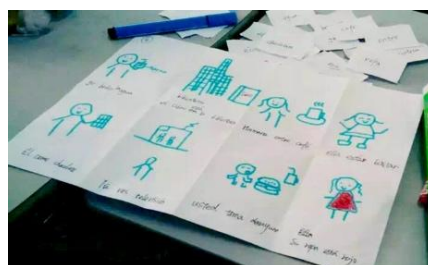


**Imagen 6 y 7.** Ejemplos de la actividad.

Finalmente, se hacía un recuento total del número de oraciones escritas correctamente —y dibujadas significativamente— que había realizado cada uno de los grupos. Después de jugar, se le indicaba a cada agrupación aquellas oraciones que no se habían construido adecuadamente y tenían que intentar reconstruirlas correctamente.

La anterior actividad didáctica ha sido escogida entre otras, por un lado, para demostrar que la enseñanza-aprendizaje gramatical de una lengua extranjera es posible plantearla desde otro enfoque situado más allá de los modos tradicionales de enseñanza gramatical, más allá de las estandarizadas actividades propuestas por

los libros de texto y más allá de la figura del profesor, pudiendo, a su vez, contener elementos motivadores como lo son el juego y sus beneficios, citados anteriormente por Fernández (2014). Además, fomenta la interacción con los compañeros, la cohesión de grupo y la enseñanza-aprendizaje colaborativo, entre otros beneficios didácticos.

Y por otro lado, es interesante porque este juego a través del dibujo considera el estilo de aprendizaje visual, característico del estudiante chino según la literatura. Por tanto, consideramos que puede ser un recurso didáctico potenciador de la motivación y que, además, posee muchas posibilidades dentro del aula de idiomas, como por ejemplo, su desarrollo en niveles más altos de aprendizaje de ELE.

*Calígrafo perfecto,*

*¿por qué no me dibujas*

*el bosque de palabras*

*con que expresar mi amor?*

**Poemas de Nanking**

## 8. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alarcón, P., 2005. La motivación en los métodos de ELE. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/2-Semestre/ALARCON.html>
- Alonso, C. M., Galledo, D. J. y Honey, P., 2002. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alcaraz, C., 2014. El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. Universidad Católica Sacro Cuore, Milán. Disponible en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0097.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0097.pdf)
- Ashton, P., 1985. Motivation and the teacher's sense of efficacy. En Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Abio, G., 2004. Motivación y aprendizaje de español como lengua extranjera. Universidad Federal de Alagoas, Brasil. Disponible en:  
<http://www.slideshare.net/tabano/motivacion-1547818>
- Abio, G., 2006. El modelo de "flujo" de Csikszentmihalyi y su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad Federal de Alagoas, Brasil. Revista *RedELE* 6. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006\\_06/2006\\_redELE\\_6\\_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_01Abio.pdf?documentId=0901e72b80df9eed)
- Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Baley, F., 1996. The rol of collaborative dialogue in teacher education. En Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Bartle, R., 1996. Hearts, clubs, diamonds, spades: players who suit muds. Journal of MUD Research 1, 1. Disponible en:  
<http://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Brandenburg, U. y Jiani, Z., 2007: Higher Education in China in the light of massification and demographic change. German of Higher Education Development, 2007. Disponible en:  
[http://www.che.de/downloads/Higher\\_Education\\_in\\_China\\_AP97.pdf](http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf)

- Brierly, D., 2011. Solo se recuerda lo que se siente. El País. En: Fontcubierta, J., 2013. *Imágenes mentales y visualización: Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias*. Revista lingüística Universidad Nebrija, nº 13. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion>
- Bruner, J., 1986. Juego, pensamiento y lenguaje. P. 1. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4413.pdf>
- Bush, T, y Qiang, H., 2000. Leadership and culture in Chinese education. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 58-76.
- Candela, R., Cea, N., Galindo, G. y Valilla, S., 2010. *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Pre-sentaciones/Curso\\_10/EX-POST-FACTO\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Pre-sentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.pdf)
- Canfield, J. y Wells, H., 1994. 100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom, Boston, Allyn and Bacon. En Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Cortés, M., 2009. Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones. *MarcoELE*, 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web.
- Cortés, M., 2009. La motivación por el aprendizaje de ELE en China: Propuestas para potenciarla. Tainan University of Technology (Taiwan). *Suplemento MarcoELE*, 8, 1-30. [http://marcoele.com/descargas/china/cortes\\_motivacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf)
- Cortés, M., 2011. ¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. Impreso.
- Cortés, M., 2012. La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación. Universidad de Fújen. Revista *SinoELE* 6. <http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/numero-6?id=158&lang=es>
- Cortés, M. 2013 y Martín Peris, E., 2000. La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia-L* 13: 3-29. En Cortés, M., 2013. Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. Revista *SinoEle*. [http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/mcortes\\_42-75.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/mcortes_42-75.pdf)

- Chen, J. F., Warden, C. A. y Chang, H.T., 2005. Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation. *Tesol Quarterly* 39 (4): 609- 633. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.493.2549&rep=rep1&type=pdf>
- Cortazzi, M. Y Jin, L., 1996. Cultures of learning: Languages classrooms in China. En H. Cortazzi, M. Y Jin, L., 1997. *Communication for learning across cultures*. En D. MacNamara y R. Harris (Eds), *Overseas students in higher education* (pp.79-90). London: Routledge.
- Coleman, Ed. *Society and the language classroom* (p.169-206). Cambridge University Press.
- Crookes, G. y Schmidt, R., 1991. *Motivation: Reopening the research agenda*, *Language Learning*, 41, 469-512.
- Cross, J., 2007. *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley and Sons.
- Cruz, O. , Herrera, F., Torres, R. y Santervás, P., 2014. Gamificación en la clase de ELE. En: *Encuentros Todoole VII* . Disponible en: <http://www.todoole.net/encuentros/encuentros7.html>
- Deci, E. Y Ryan, R.M., 2000. The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. Y Ryan, R.M., 2000. La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *Universidad de Rochester*. Disponible en: [http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000\\_ryandeci\\_spanish\\_ampsych.pdf](http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanish_ampsych.pdf)
- Delors, J., 1996. *La Educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana. p.166
- Ding, T., 2007. Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese learners of English. *System*, doi:10.1016/j.system.2006.12.005.
- Dörnyei, Z. y Otto, I., 1998. Motivation in action: A process of L2 motivation, *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69
- Dörnyei, Z., 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom, *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z., 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

- Dörnyei, Z. y Csizér, K., 2002. Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey, *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Egbert, J., 2003. A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 87 (4): 499-518.
- Fernández, S., 2013. La afectividad es el hilo conductor de la comunicación y ésta del aprendizaje de las lenguas. *Tinta china didáctica*, Revista de la Consejería de Educación en China, 4, 4-6.  
[http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/Tinta-China-Did-ctica-4\\_LINEA071113/Tinta China Didáctica 4\\_LINEA071113.pdf](http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/revistas-publicaciones/Tinta-China-Did-ctica-4_LINEA071113/Tinta China Didáctica 4_LINEA071113.pdf)
- Fernández, S., 1997. Aprender como juego. Juegos para aprender español. En: Carabela 41. *Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE*, Madrid: SGEL, 1997.
- Fernández, S., 2014. Todo en la vida es un juego. En: *Aprender español como lengua extranjera*. Disponible en:  
<http://sonsolesfernandez.blogspot.com.es/>
- Fernández, J., 2009. La motivación en la clase de ELE: Estrategias de motivación para estudiantes japoneses. *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla. Revista *RedELE* 11. Disponible en:  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_trimestre/2010\\_BV\\_11\\_07Fernandez\\_Saavedra.pdf?documentId=0901e72b80e19e61](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_trimestre/2010_BV_11_07Fernandez_Saavedra.pdf?documentId=0901e72b80e19e61)
- Fogarty, R., (1994). The Mind School. How to teach for metacognitive reflection. En: Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Fontcubierta, J., 2013. Imágenes mentales y visualización: Ejercicios para el desarrollo de algunas estrategias. *Revista lingüística Universidad Nebrija*, nº 13. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion>
- Freudenstein, R., 1992. Communicative Peace. *English Today*, 31, 3-8. En Arnold, J., (2000). *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- García, L., 2012. *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales*. UNED. Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo.pdf?documentId=0901e72b81ed217a](http://RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-31-loreto-garcia-pardo.pdf?documentId=0901e72b81ed217a)

- Gardner, R.C. y Lambert, W., 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitude and Motivation*, Londres, Edward Arnold.
- Gardner, H., 1989. *To open minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, D.K., 1990. *Learning to Be a Sage*. Berkeley: University of California Press.
- Gee, J.P., 2004. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ed. Aljibe, Málaga,
- González, I., 2007. El español en China. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/paises\\_24.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf)
- González, T., 2003. Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. Revista sobre educación, vol. 5, Universidad de Navarra. En: Alcaraz, C., 2014. *El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE*. Universidad Católica Sacro Cuore, Milán. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0097.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0097.pdf)
- Goldstein, B., 2001. *El uso de imágenes como recurso didáctico*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas Edinumen.
- González, P. y Villarubia, M., 2011. *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de una L2*. Instituto Cervantes de Leeds. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/manchester\\_2011/07\\_gonzalez\\_villarrubia.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf)
- Heron, J., 1989. *The Facilitator's Handbook*, Londres, Kogan Page. p.16-17. En Arnold, J., 2000. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. p.37. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Hofstede, G., 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London, UK: McGraw-Hill. Hofstede, G. 2001.
- Instituto Cervantes, 2012. *Diccionario de términos clave de Ele*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

- Instituto Cervantes, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Instituto Cervantes, 2012. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Juaragisti, M., 2010. El dibujo como herramienta de ELE. *III Jornadas de formación de profesores de ELE en China*. Suplementos SinoELE. Disponible en: [http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT\\_Juaristi.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Juaristi.pdf)
- Liu, Z., 1973. *The way of being a teacher in China*. En *The way of teachers*, p. 754. Taipei: Chung Hwa Book Co.
- Liu, N. Y Littlewood, W., 1997. Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25, nº 3, 371-384.
- Littrell, R., 2006. Acerca de los modos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucionistas. En: Sanchez Griñán, A. y Melo, M., 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Voces del Sur, pp. 81-131.
- Liu, F., 2002. Las dinámicas de la cultura y sus implicancias para la educación en China. En: Sanchez Griñán, A. y Melo, M., 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Voces del Sur, pp. 135-163.
- López, P.A. 2012. *Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje del español o del inglés como lengua extranjera en una universidad de Taiwán, y en otra de Asunción, Paraguay*. Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay). Disponible en: [https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics\\_ano8.2-2012/5\\_factoresqueinfluyen.pdf](https://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics_ano8.2-2012/5_factoresqueinfluyen.pdf)
- Lorenzo, F. J., 2004. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En: Sánchez, J. y Santos, I., eds. 2004. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL-Educación, pp. 305-327.
- Lu, J., 2014. Métodos según las necesidades del alumno: la enseñanza de ELE en China. *Actas XXV Congreso Internacional de la Asele*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0063.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0063.pdf)

- Lu, J., 1996. Enseñanza e investigación del español en China, en *Actas del Cuarto Congreso de Hispanistas de Asia, Asociación Asiática de Hispanistas*, Seúl, 1996
- Madrid, D., 1998. *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. ISBN: 84-89908-73-7. Impreso.
- Mateo, M., 2001. La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. Universidad de Zaragoza. Disponible en:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>
- Méndez, D., 2010. Universitarios en China: las universidades que están formando a los futuros líderes del país. Fundación ICO. Disponible en:  
[http://www.che.de/downloads/Higher\\_Education\\_in\\_China\\_AP97.pdf](http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf)
- Minera, 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* 6:1-11. Disponible en:  
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-papel-de-la-motivacion-y-las-actitudes-en-el-aprendizaje-de-ele-en-un-contexto-de-ense%C3%B1anza-formal-para-adultos-alemanes>
- Ministerio de educación de La República Popular China. 2016. Estudiar en China. Disponible en: <http://en.csc.edu.cn/laihua/>
- Narimene, H.S., 2014. *La motivación en el proceso del aprendizaje de ELE*. Universidad de Abou Belkaid Tlemcen. Disponible en:  
<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/7060/1/hakem-sara-narimene.pdf>
- Nevado, C., 2008. El componente lúdico en la clase de ELE. *MarcoEle*, nº 7. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/7/nevado\\_juego.pdf](http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf)
- Oxford, R. Y Burry-Stock, J., 1995. Assessing the use of language learning strategies worldwide with ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, nº2, 153-175.
- Paredes Garrido, J.A., 2004. *La enseñanza del español en China*. Notas Sectoriales, Oficina Económica y Comercial. Embajada de España en China.
- Pastor, I., 2014. Actitudes de los alumnos chinos respecto al aprendizaje del español en España. Universidad de Granada. *SinoELE*, número 14. Disponible en:  
<http://sinoele.org/index.php/component/content/article?id=276>
- Pratt, D., 1992. Chinese conceptions of learning and teaching: A Westerner's attempt at understanding. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 301-319.

- Pérez, J., 2015. Actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE. Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán. *Suplemento MarcoELE*, 21. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/21/perez-actitudes\\_taiwaneses.pdf](http://marcoele.com/descargas/21/perez-actitudes_taiwaneses.pdf)
- Qian, J., 2003. *The secularization of modern Chinese youth*. Chinese Education and Youth, 35(6), 24-32.
- Ramajo, A., 2008. La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Universidad Antonio de Nebrija. *Revista de lingüística aplicada*. Disponible en: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5276d17adfeb9.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5276d17adfeb9.pdf)
- Real Academia de la Lengua Española, 2016. *Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=V3cEQxK>
- Reeve, J., 1994. *Motivación y emoción*. Madrid: Mac Graw-hill, pp.2-235
- RedEle., 2012. Entrevista a Lu Jinsheng. *RedELE*, núm. 24. Disponible en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012\\_redELE\\_24\\_28LuJinsheng.pdf?documentId=0901e72b8144b5eb](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_28LuJinsheng.pdf?documentId=0901e72b8144b5eb)
- Reid, J., 1995. Learning Styles: Issues and Answers. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-34). U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J., 1997. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, nº1, 87-111.
- Richards, J., Platt, J. y Platt, H., 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Riquelme, A.M., 2014. *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula*. (TFM) Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23261>
- Rivers, W., 1983. *Communicating Naturally in a Second Language: Theory and practice in language teaching*. Cambridge: C.U.P. p. 147-8.
- Sánchez Griñán, A., 2009. Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. En: Sánchez Griñán, A. y Melo, M., 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Voces del Sur, p.213-259.
- Sánchez Griñán, A., 2009. Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *MarcoELE*, número 8. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan\\_estrategias.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf)

- Sánchez, G., 2009. El uso de las imágenes en la clase de ELE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *MarcoELE*, núm. 8. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez\\_imagenes.pdf](http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf)
- Sapir, E., 1949. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. California: Mandelbaum, D. Ed. University of California Press. En: Instituto Cervantes, 2012. *Diccionario de términos clave de Ele*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/relativismocultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm)
- Shao, L., 2014. *Chineasy, método fácil y divertido de aprender chino*. Ed. Lunwerk, p.16.
- Sossouvi, L., 2014. Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras: esbozo comparativo. *Ikastorratza, e-Revista de didáctica*, Nº. 13. Disponible en: [http://www.ehu.eus/ikastorratza/13\\_alea/sinohablantes.pdf](http://www.ehu.eus/ikastorratza/13_alea/sinohablantes.pdf)
- Stevick, E., 1986. Images and options in the classroom. Cambridge, Cambridge University Press. En: Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Su-Ching, S. 2010. La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán. *Actas XLV del Congreso Internacional AEPE*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_45/congreso\\_45\\_22.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_22.pdf)
- Tardy, C.M. y Snyder, B., 2004. That`s why I do it: flow and EFL teacher`s practices. *ELT Journal*, 58 (2): 118-128.
- Tu, W.M., 1985. *Confucius thought: Selfhood as creative transformation*. New York: State University of New York.
- Wai-Chung, H., 2006. La cultura popular en la educación china. En: Sánchez Griñán, A. y Melo, M., 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Voces del Sur, pp. 49-77.
- Ting, W., 2009. Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas. En: Sánchez Griñán, A. y Melo, M., 2009. *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Ed. Voces del Sur, pp.13-20.
- Vallerand, R., 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29). Nueva York, Academic Press. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/248124692\\_Toward\\_A\\_Hierarchical\\_Model\\_of\\_Intrinsic\\_and\\_Extrinsic\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/248124692_Toward_A_Hierarchical_Model_of_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation)

Warden, C. A., y Lin, H. J., 2000. Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals* 33(5): 535–547. Disponible en: [http://cwarden.org/warden/personalPage/papers/FLA\\_00.pdf](http://cwarden.org/warden/personalPage/papers/FLA_00.pdf)

Whalen, S., 1997. Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. In: *Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?q=Whalen,+S.,+1997.+Assessing+flow+experiences+in+highly+able+adolescent+learners.+&id=ED409382>

Williams M. y Burden R., 1997. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas, en Edinumen.1999

Whorf, B. L., 1956. *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: John B. Carroll. Ed. Massachusetts Institute of Technology Press. En: Instituto Cervantes, 2012. *Diccionario de términos clave de Ele*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/relativismocultural.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm)

You, C. J., y Dörnyei, Z., 2014. Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics* 1- 26. Disponible en: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2016-you-dornyei-al.pdf>

Zenotz, V., 2012. Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión. *Huarte De San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, (12), 75–81. Disponible en: <https://revista-hsj-filologia.unavarra.es/article/view/3238>

## 9. ANEXOS

### 9.1. Modelo de cuestionario

El modelo de cuestionario aplicado en la escuela universitaria SICFL es prácticamente igual que el modelo entregado en la universidad de Fudan, sin embargo, se han incluido las preguntas 15, 16 y 30, al referirse a temas que solo atañen a la escuela universitaria.

#### Instrucciones. 指示：

1. Lee atenta y tranquilamente las oraciones. 务必仔细认真地阅读以下内容。
2. Usa un bolígrafo. 请考生务必用圆珠笔作答。
3. Marca con una cruz (X) tu respuesta. 用 (X) 这个符号标上你的答案。
4. No copies las respuestas de tu compañero. Esto **NO** es un examen. 禁止抄袭，这不是考试。
5. Sé sincero en tus respuestas. 务必诚实作答。
6. No escribas tu nombre. Este cuestionario es anónimo.

Hombre 男性 \_\_\_\_\_ Edad 年龄 \_\_\_\_\_

Mujer 女性 \_\_\_\_\_ Curso 年级. 1º 一年级 \_\_\_\_ 2º 二年级 \_\_\_\_

#### SICFL y Fudan

1. **Estudio español porque me gusta aprender lenguas extranjeras. 我学习西语是因为我喜欢学习外语。** a) \_\_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
2. **Empecé a estudiar español porque me obligaron mis padres. 我开始学习西语是因为我 母让我学的。** a) \_\_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意

3. **El idioma español no me gusta. 我不喜欢西语。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
4. **No sé por qué estudio español. 我不知道为什么学习西语。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
5. **Estudiar español influye en la confianza en mí mismo. 学习西班牙 语影响 了我的 信 。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
6. **Aprendo bien español porque tengo mucho interés en este idioma. 我西 语学得 好是因为我对这门语 很感兴趣。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
7. **Estudio español porque lo necesitaré en el futuro. 我学习西班 语是因为 我会 在以后 到它** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
8. **Estudio español para encontrar un buen trabajo. 我学习西班 语为了找 到 份好的 作。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
9. **Estudio español porque el español está de moda. 我学习西班 语是因为 西班 语是 种时尚。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_ En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
10. **Estudio español porque saber un idioma extranjero hace que los demás me respeten. 我学习西班 语是因为会说 门外语会得到别 的尊重。** a) \_\_\_ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_ De acuerdo. 同意 c) \_\_\_ Ni

de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_\_En  
desacuerdo.不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不意

**11. Estudio español porque aprender idiomas extranjeros es importante. 我  
西班牙 语 西 班 是因为学习外语是很重要的。 a) \_\_\_\_\_Totalmente de  
acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en  
desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_\_En desacuerdo. 不同意 e)  
\_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不意**

**12. Aprendo bien español para hablarlo con fluidez. 我学好西班牙 语是为了说  
得很流 畅。 a) \_\_\_\_\_Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同  
意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d)  
\_\_\_\_\_En desacuerdo.不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不  
意**

**13. Aprender bien español me hace sentir el éxito. 学习好西班牙语能使我  
有成就感。 a) \_\_\_\_\_Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同  
意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d)  
\_\_\_\_\_En desacuerdo.不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不  
意**

**14. Estudio español para no perder el tiempo y hacer algo útil. 我学习西班  
牙语是为了不浪费时间,做一些有意义的事情。 a) \_\_\_\_\_Totalmente de  
acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en  
desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_\_En desacuerdo. 不同意 e)  
\_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不意**

**15. Empecé a estudiar español porque no sabía qué quería estudiar. a)  
\_\_\_\_\_Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同意 c) \_\_\_\_\_Ni  
de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) \_\_\_\_\_En  
desacuerdo.不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en desacuerdo. 完全不意**

**16. Empecé estudiar la diplomatura de español aplicado porque no pude  
estudiar la carrera que yo quería. a) \_\_\_\_\_Totalmente de acuerdo. 完全同意  
b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞  
同也不反对 d) \_\_\_\_\_En desacuerdo. 不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en  
desacuerdo. 完全不意**

**17. Estudio español para poder estudiar en el futuro otra carrera universitaria  
en un país hispanohablante. 我学习西班牙语是为了以后去一个讲西班  
牙语国家的大学学习 其他的专业。 a) \_\_\_\_\_Totalmente de acuerdo. 完全  
同意 b) \_\_\_\_\_De acuerdo.同意 c) \_\_\_\_\_Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既  
不赞同也不反对 d) \_\_\_\_\_En desacuerdo.不同意 e) \_\_\_\_\_Totalmente en  
desacuerdo. 完全不意**

18. Estudio español porque quiero estudiar en el futuro un máster universitario en un país hispanohablante. 我学习西班牙语是因为我想在以后去一个讲西语的国家读硕士。 a) ☐ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) ☐ De acuerdo. 同意 c) ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) ☐ En desacuerdo. 不同意 e) ☐ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
19. Estudio español porque quiero conocer a personas hispanohablantes. 我学习西班牙 语因为我想认识讲西班牙 语的 。 a) ☐ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) ☐ De acuerdo. 同意 c) ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) ☐ En desacuerdo. 不同意 e) ☐ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
20. Aprendo bien español porque quiero saber más sobre la cultura (baile, música, literatura, gastronomía, etc.) de los países hispanohablantes. 我学好西班牙 语因为我 想了解关于西语国家的更多 化(舞蹈, 乐, 学, 烹饪等等)。 a) ☐ Totalmente de acuerdo. 完全同意 b) ☐ De acuerdo. 同意 c) ☐ Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 既不赞同也不反对 d) ☐ En desacuerdo. 不同意 e) ☐ Totalmente en desacuerdo. 完全不意
21. ¿Te gusta ver películas y/o series de televisión en español? 你喜欢看西班牙 语的杂志 和/或 电视剧吗? a) ☐ Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) ☐ Me gusta- 我 喜欢 c) ☐ Me da igual- 我 随便 d) ☐ No me gusta- 我 不喜欢 e) ☐ No me gusta nada- 我 常不喜欢
22. ¿ Te gusta leer cómics? 你喜欢看漫画吗? a) ☐ Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) ☐ Me gusta- 我 喜欢 c) ☐ Me da igual- 我 随便 d) ☐ No me gusta- 我 不喜欢 e) ☐ No me gusta nada- 我 常不喜欢
23. ¿Te gusta jugar al majhong ? 你喜欢与朋友 和/或 家打 将吗? a) ☐ Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) ☐ Me gusta- 我 喜欢 c) ☐ Me da igual- 我 随便 d) ☐ No me gusta- 我 不喜欢 e) ☐ No me gusta nada- 我 常不喜欢
24. ¿Te gustaría jugar al Mahjong en clase para aprender español? 你希望在课堂上 以打 将的形式来学习西班牙 语吗? a) ☐ Me gustaría mucho- 我 常喜欢 b) ☐ Me gustaría 我 喜欢 c) ☐ Me da igual- 我 随便 d) ☐ No me gustaría- 我 不喜欢 e) ☐ No me gustaría nada- 我 常不喜欢
25. En clase de español, cuando anotas en tu cuaderno las palabras nuevas, ¿dibujas su significado? 在西语课堂上, 当你把新单词记在笔记本上时, 会画出它的意思吗?
- a) ☐ Sí, solo cuando lo hace el profesor en la pizarra- 是的, 但仅限于 师画在 板上时才做。

- b) \_\_\_\_\_ Sí, siempre que es posible-是的,尽可能去做。 c) \_\_\_\_\_  
A veces, cuando me acuerdo- 有时候,想起来的时候做。 d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ No, nunca-从不做

**26. En clase de español, cuando aprendes una palabra nueva, ¿la memorizas bien cuando dibujas su significado en el cuaderno?** 在西语课堂上,当你学习了 一个新单 词,当你把它的意思画在笔记本上时,你会把这个单词记得很牢固吗?

- a) \_\_\_\_\_ Sí 是 b) \_\_\_\_\_ NO 否

**27. En clase de español, ¿te gusta jugar a dibujar el significado de oraciones?** 在西语课堂上,对你同 学说 句话然后让他写下来并在笔记本上画出它的意思,你喜欢这样的游戏吗? Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) \_\_\_\_\_ Me gusta- 我喜欢 c) \_\_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_\_ No me gusta-我不喜欢 e) \_\_\_\_\_ No me gusta nada-我 常不喜欢

**28. En clase de español, ¿te gusta ver cortometrajes y/o vídeos y después hacer actividades relacionadas para aprender español?** 在西语课堂上,你喜欢看 些短 或者做其他 的相关活动来学习西语吗? Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) \_\_\_\_\_ Me gusta- 我喜欢 c) \_\_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_\_ No me gusta-我不喜欢 e) \_\_\_\_\_ No me gusta nada-我 常不喜欢

**29. En clase de español, ¿te gusta observar una imagen y describir qué hay en ella?** 在西语课堂上,你喜欢观察 张图 然后再描述其中的内容吗? Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) \_\_\_\_\_ Me gusta- 我喜欢 c) \_\_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_\_ No me gusta-我不喜欢 e) \_\_\_\_\_ No me gusta nada-我 常不喜欢

**30. ¿Te gustaría que los libros de texto para aprender español (por ejemplo, Español Moderno), tuvieran más imágenes (fotos, dibujos)?** a) \_\_\_\_\_ Me gustaría mucho- 我 常喜欢 b) \_\_\_\_\_ Me gustaría 我喜欢 c) \_\_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_\_ No me gustaría-我不喜欢 e) \_\_\_\_\_ No me gustaría nada-我 常不喜欢

**31. En clase de español, ¿te gusta hacer actividades donde debes relacionar palabras nuevas con imágenes?** 在西班 语课堂上,把新单词和照 或图 联系起来,你喜欢这样的课堂活动吗? Me gusta mucho- 我 常喜欢 b) \_\_\_\_\_ Me gusta- 我喜欢 c) \_\_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_\_ No me gusta-我不喜欢 e) \_\_\_\_\_ No me gusta nada-我 常不喜欢

**32. En clase de español, ¿te gusta que el profesor proyecte en la pantalla dibujos y palabras (infografías) para aprender y practicar la gramática española?** 在西班 语课堂 上,师把图 或单词 多媒体的 式展现出来,以便

更好地学习西语语法,你喜欢这样的式吗? Me gusta mucho- 我常喜欢  
b) \_\_\_\_ Me gusta- 我喜欢 c) \_\_\_\_ Me da igual- 我随便 d) \_\_\_\_ No me gusta-  
我不喜欢 e) \_\_\_\_ No me gusta nada-我常不喜欢

**33. ¿Has estudiado o estudias actualmente, además del español, otro idioma extranjero?**你曾学习过或者现在在学除了西班牙语之外,另门外语吗?

a) \_\_\_\_ Sí -是的 ¿Cuál? 哪门呢?

\_\_\_\_ Inglés 英语 \_\_\_\_ Francés 法语 \_\_\_\_ Alemán 德语

b) \_\_\_\_ No 没有

**Muchas gracias por tu colaboración 😊**



## 9.2. Actividades potenciadoras y conservadoras de la motivación del aprendiente dentro y fuera del aula de ELE, donde la imagen juega un papel importante para facilitar el estímulo en su nivel situacional y contextual.

### 9.2.1. Ejemplo de adaptación con imágenes de un capítulo de la historia “En Barcelona sin Mónica” del manual de enseñanza de español *Rápido, rápido* de la editorial Difusión. Nivel A1.

#### En Barcelona sin Mónica

##### 2. Un chino solo en la ciudad



##### 2. Un chino solo en la ciudad

Líng sube a un taxi.



- Calle Hospital, 15, por favor. Mónica vive allí.
- Son 27,45 euros – dice el taxista.
- Tome.
- Gracias.

##### 2. Un chino solo en la ciudad

Es la 1:00 de la **mañana**.  
En el número 15 de la calle Hospital hay un hospital antiguo. No es la casa de Mónica. “Socorro”, piensa Líng, otra vez. Coge su maleta y va a Las Ramblas.



##### 2. Un chino solo en la ciudad

Ve un **hotel** y entra.  
Habla en inglés. Una habitación **vale** 68 euros.  
- Perfecto. Muchas gracias.

Líng está en la habitación 525. **Tiene mucho sueño** y un problema: ¿Dónde está Mónica?



##### 2. Un chino solo en la ciudad

El miércoles, día 14, a las 10h, Líng vuelve a la calle Hospital y llama y llama al móvil de Mónica. Nada. Después, pasea por Barcelona para saber cómo son los **barceloneses**, cómo viven y qué **costumbres** tienen. En Las Ramblas hay muchos extranjeros: alemanes, franceses, italianos, ingleses, estadounidenses y también, barceloneses.



##### 2. Un chino solo en la ciudad

Líng **escucha conversaciones**, **oye canciones** y **ve la tele**, pero casi no entiende nada. “Los españoles hablan muy rápido, demasiado rápido”, piensa Líng.



##### 2. Un chino solo en la ciudad

A las 20h, Líng **está cansado y nervioso**. Va a la Plaza del Pi. Hay mucha gente.

- Una cerveza, por favor – pide Líng en un bar.

En seguida viene **una camarera** joven con la **cerveza** y **una tapa de patatas bravas**.

- Hola, soy Inés. Eres chino, ¿verdad?
- Sí, de Shanghai.



##### 2. Un chino solo en la ciudad

- ¿Y hablas español?
- Solo un poco. ¿Tú hablas inglés o chino?
- Un poco de inglés, pero muy poco. Pero mi novio es chino.
- ¿Ah, sí?
- Sí. Pero tengo un problema. Mi novio vive en China y yo quiero aprender chino... Busco a una persona china para **hacer un intercambio de español y chino**.



## 2. Un chino solo en la ciudad

- Yo quiero estudiar español – dice LÍng.
  - Perfecto. Yo te enseño español y tú me enseñas chino... ¿Me das tu e-mail?
  - Sí, claro: hanling, con **minúsculas**, **arroba**, qq, punto com. Yo también tengo una novia española, creo, pero no sé dónde está. Algo no va bien.
- Y LÍng le explica a Inés su gran problema.

## En grupos, contestad las preguntas:

1. ¿Qué medio de transporte usa Ling para ir desde el aeropuerto hasta el centro de Barcelona?
2. ¿La casa de Mónica está en la Calle Hospital número 15?
3. ¿Qué piensa Ling sobre los españoles?
4. ¿Qué toma LÍng en el bar de la plaza del Pi?
5. La camarera, Inés ¿qué idioma quiere aprender? ¿Por qué?
6. ¿Qué van a hacer juntos, Inés y LÍng?
7. ¿Dónde crees que está Mónica?

## 9.2.2. Actividad para practicar la expresión de acciones cotidianas en desarrollo. Nivel A.1.

### ¿Qué están haciendo?

Objetivo: expresar acciones cotidianas en desarrollo.

### ¿Qué están haciendo?

1



2



Núria Crivillés

Núria Crivillés

### ¿Qué están haciendo?

3



4



Núria Crivillés

### ¿Qué están haciendo?

5



6



Núria Crivillés

### ¿Qué están haciendo?

7



8



Núria Crivillés

### ¿Qué están haciendo?

11

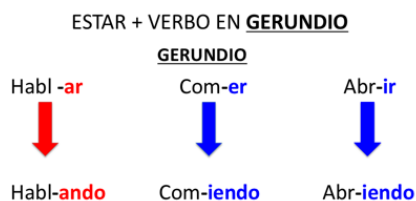


12



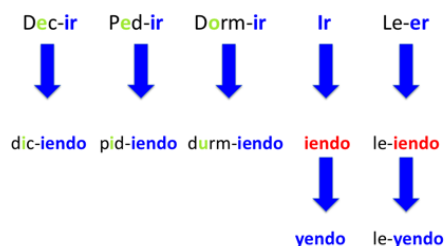
Núria Crivillés

Para expresar acciones en desarrollo:



Núria Crivillés

Verbos irregulares



Núria Crivillés

Verbos reflexivos

Peinar **SE**

Está peinando **Se** = **Se** está peinando



Núria Crivillés

¿Qué están haciendo?



Núria Crivillés

9.2.3. ¡Vamos a tapear! Nivel A1.

## LAS TAPAS

LAS TAPAS SON PEQUEÑAS  
PORCIONES DE COMIDA



Normalmente, la gente  
cuando las come, bebe  
cerveza, vino o  
refrescos.



**Tapear/ Ir de tapeo:** ir a comer tapas a un bar con los amigos y/o la familia.



Yo tapeo  
Tú tapeas  
Él tapea  
Ella tapea  
Usted tapea

Nosotros tapeamos  
Vosotros tapeáis  
Ellos tapean  
Ustedes tapean



### Tapear

- Vídeo: ¡Qué ricos los pinchos!



## La ensaladilla rusa

Es una de las tapas más populares en todos los bares españoles.



Es una tapa deliciosa y también, muy barata  
¿Sabes cómo se cocina? Busca la receta en internet, escríbela y tráela a clase el próximo día .

\*Vídeo de Aula A.1 de la editorial Difusión.

### 9.2.4. Regalando y reutilizando en Navidad, nivel B1. Ejemplo de instrucción ilustrada para el desarrollo de la actividad.





### Para la próxima clase:

- 1) Tienes que buscar en tu dormitorio/casa un **objeto que ya no quieras**.  
El objeto debe estar en **buen estado**.
- 2) Debes **envolverlo en papel de regalo** y traerlo a clase el **próximo día**.



### ¡IMPORTANTE!



¡Ssssh...!  
No le digas a nadie  
qué objeto has  
escogido.  
¡Es un secreto!



### Ejemplos de regalo:



### ¡Empieza el juego!



**1.** Elige el paquete que quieras. Ahora,  
contesta por escrito a esta pregunta:

**¿Qué crees que es tu regalo? ¿Por qué?**

*Yo creo que mi regalo es... **porque es un**  
**paquete**  
**pesado/ligero/grande/pequeño/duro/blan**  
**do... Tiene forma de...***



## ¡Empieza el juego!



Si sale...

- 1- Todos los regalos pasan al **compañero de la izquierda**.
- 2- Todos los regalos pasan al **segundo compañero de la derecha**.
- 3- El jugador tiene que elegir a una persona para **intercambiar el regalo**.
- 4- El jugador tiene que **pedir un deseo para el próximo año**.
  - **Subjuntivo:** Que mis padres **me regalen** un sobre rojo con mucho dinero.
  - **Condicional:** Me gustaría...
- 5- El jugador tiene que **decir una frase de mínimo 3 palabras** acerca de la Navidad.
- 6- Toda la clase tiene que **cantar un fragmento de un villancico español**.



### 5- Palabras navideñas



### 6- Villancico español: "25 de diciembre"

Veinticinco de diciembre,  
fum, fum, fum  
Veinticinco de diciembre,  
fum, fum, fum.

Un niño muy bonito  
ha nacido en un portal,  
Con su carita de rosa  
parece una flor hermosa,  
fum, fum, fum.



**1.** Ahora, contesta por escrito a estas pregunta:

**¿Qué es tu regalo? ¿Te gusta? ¿Por qué?**

*Mi regalo es ... y me gusta mucho/no me gusta nada porque...*



### A los alumnos que no les gusta su regalo pueden cambiarlo por otro:

- Mi regalo **no me gusta**. Prefiero el regalo de...  
¿Quieres cambiar tu regalo por el mío?

- No, gracias. Mi regalo me gusta más porque...

- Sí, encantado. Tú regalo me gusta más que el mío porque...

#### 9.2.5. Cuéntame una historia

La actividad consistía en que los aprendientes contasen una historia en grupo de forma colaborativa, la transcribieran a papel y después la presentasen en power point para mostrarla al resto de los compañeros. Ejemplo de actividad realizada por un grupo de alumnos de nivel A.2-B.1.



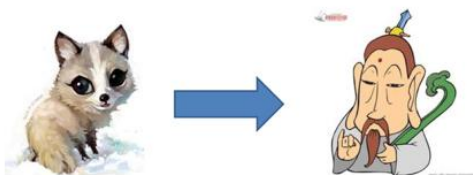
Era julio y ese día hacía mucho calor. Resulta que me despierto después de la siesta con mucha sed. Voy a la cocina a beber un vaso de agua y de repente un zorro entra en mi casa.



Como tengo miedo no se que hacer. De repente alguien me llama. ¡¡¡El zorro se ha convertido en un hombre !!!!!



Puedo concederte 3 deseos



Porque necesito el dinero para viajar por todo el mundo, de pronto !!!el dinero aparece a mi lado !!!!!



Al final, le pregunto ¿tú puedes hacer todo lo que quieras?  
El contesta que no porque solo puede concederme 3 deseos a mi. EL lleva soñando muchos años con el hombre de los 3 deseos.  
¡FIN!



## 9.2.6. ¿Qué tal tus vacaciones?

Actividad realizada en varias sesiones de clase. Nivel A.1.

¿Sabes que **España** y **China** se parecen en muchas cosas?

¡Mira! 



Abanico español



Churros españoles con chocolate



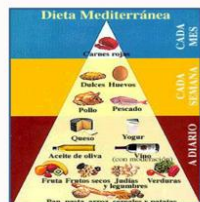
Abanico chino



Churros chinos con leche de soja

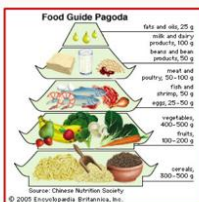
También nos gusta... **La Comida**

**España**



**Dieta Mediterránea**

**China**



**Food Guide Pagoda**

Para la cultura española y la cultura china la alimentación sana es muy importante.

Nos gusta... **La Naturaleza** 






¡Cuidar el medio ambiente es cosa de todos! 

Nos gusta... **La Familia**




En las familias tanto españolas como chinas, los abuelos son personas muy respetadas y queridas.

Nos gusta... **Disfrutar** 



Jugar al dominó



Escuchar música



Jugar al majhong



A todos nos gusta disfrutar con la familia y los amigos.

## Nos gustan... Las vacaciones de verano para...

|                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| A  | B  | C   |
| D  | E  | F   |
| G  | H  | I   |
| J  | K  | LL  |

1. Cocinar
2. Cantar en el Karaoke
3. Aprender a conducir
4. Estar con la familia
5. Estudiar español
6. Leer un buen libro
7. Trabajar
8. Viajar
9. Comer helados
10. Jugar al badminton
11. Hacer fotos
12. Jugar a la pelota-pluma
13. Jugar con el ordenador

Max es un chico español que viaja a la Sierra de la Tramontana situada en una isla española llamada, Mallorca.

¿Max por qué viaja a Mallorca?

• VISIONADO ANUNCIO ESTRELLA DAMM.



## En grupos, contestad a las preguntas:

- ¿De dónde creéis que viene Max? ¿Por qué?
- ¿A dónde llega, a su pueblo natal, al pueblo de un amigo, etc.? ¿Por qué?
- ¿Quién creéis que es el señor mayor con barba, su padre, su tío, el padre de un amigo, etc.? ¿Por qué?
- ¿Quién es la chica rubia?
- ¿Qué creéis que hace Max al final? ¿Se queda en el pueblo o se va? ¿Por qué?



## ¿Qué tal tus vacaciones?

**Ficha 4**

**¿QUÉ TAL LAS VACACIONES?**

|                                         |                                |                          |
|-----------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Algo que has visitado                   | Un libro o cómic que has leído | Una sorpresa             |
| Una película que has visto              | Un viaje que has hecho         | Algo alegre              |
| Alguien que te ha escrito y desde dónde | Algo que has comprado          | Lo que más te ha gustado |
| Una canción que has escuchado           | El olor de estas vacaciones    | Un buen momento          |
| Un paisaje                              | Una bebida                     | Una comida               |
| Una prenda de vestir                    | Tu actividad preferida         | Un regalo que has hecho  |
| Una persona que has conocido            | Un deporte que has practicado  | Una fiesta               |

El color de estas vacaciones

## Pretérito perfecto

• Yo he

• Tú has

+

+

Viajar → Viajado  
 Comer → Comido  
 Vivir → Vivido

### 9.2.7. Taller de cocina

Explicación previa al taller de cocina española organizado durante la semana cultural. Los alumnos se encargaron de comprar y traer todos los ingredientes y utensilios de cocina necesarios para el taller.

#### TALLER DE COCINA ESPAÑOLA



#### ¿Qué ingredientes se necesitan?

Se necesitan:

- 2 patatas grandes
- 8 huevos
- 1/2 cebolla grande



- Sal al gusto
- Un diente de ajo
- Aceite de OLIVA



#### ¿Qué utensilios de cocina se necesitan?

- Un cuchillo y un tenedor
- Un cuenco (recipiente hondo)



- Una sartén antiadherente
- Una tabla para cortar



- Un plato para dar la vuelta a la tortilla



## Desarrollo

El taller se desarrolló durante dos sesiones de clase seguidas. Durante la primera sesión a través de la explicación de la receta se introdujo el Se impersonal y se practicó. En la segunda sesión, entre todos cocinamos las tortillas.

## ¡A aprender!

¿Quieres aprende a cocinar una auténtica tortilla española?



1. Mira el siguiente vídeo. Y fíjate: ¿cómo se dan las instrucciones de la receta de la tortilla de patatas?



Se **lavan** las patatas, **se pelan**, **se cortan**, **se echa** el aceite, **se fríen** las patatas, **se sacan**, **se escurre** el aceite, **se batén** los huevos, **se mezclan** con las patatas, **se echa** la mezcla en la sartén, **se pone** el plato encima de la sartén y **se da** la vuelta, **se sirve** con ensalada.

¡Vamos a ver un vídeo!



## ¡A aprender!

¿Entiendes todas las palabras? Mira el vídeo otra vez y relaciona las imágenes con las palabras.

2. Cuando queremos dar instrucciones generales (para todo el mundo, no únicamente para una persona ) usamos:

A. **Se echa el aceite** en la sartén

**SINGULAR**

**Se pone el plato**

**SE + verbo en 3ª persona singular (él, ella, usted)**

**SE echa la sal**

## ¡A aprender!

B. **Se lavan las patatas**

**PLURAL**

**Se pelan las patatas**

**SE** + verbo en 3ª persona **plural** (ellos, ustedes)

**SE** fríen las patatas

3. ¿Qué preparas tú para cenar cuando vienen amigos a casa? Escribe una receta y usa el **se** impersonal. (Deberes)

## ¡A cocinar!



¿Qué ingredientes **se** necesitan?

**Se** necesitan:

- 2 patatas grandes
- 8 huevos
- 1/2 cebolla grande

- Sal al gusto
- Un diente de ajo
- Aceite de OLIVA



¿Qué utensilios de cocina **se** necesitan?

- Un cuchillo y un tenedor



- Un cuenco (recipiente hondo)



- Una sartén antiadherente

- Una tabla para cortar



- Un plato para dar la vuelta a la tortilla



### Paso 1

**Se pelan** las patatas. **Se lavan** y **se cortan** en trozos pequeños y finos.



### Paso 2

**Se corta** media cebolla en la tabla, en trozos pequeños. Esta es sin duda la parte más dolorosa del proceso.



### Paso 3

Se echa un poco de aceite de oliva en la sartén y cuando el aceite está caliente, se echan las patatas.



### Paso 4

Se echa la cebolla. Se remueve la mezcla y se echa el ajo.



### Paso 5

¡No olvidar!  
Se echa la sal en la sartén.



### Paso 6

Cuando las patatas están blandas y la cebolla transparente, se apaga el fuego. Y se escurren para quitar el aceite.



### Paso 7

Se rompen los huevos, se ponen en un recipiente hondo y se batén con un tenedor.



### Paso 8

Se mezclan los huevos batidos con las patatas y la cebolla.



## Paso 9

**Se pone** un poco de aceite de oliva en la sartén y **se echa** la mezcla. Y esperamos 5 minutos.



## Paso 10

Ahora llega el paso más difícil y emocionante...

¿Cómo **se da** la vuelta a la tortilla?

1º **Se tapa** la sartén con un plato.

2º **Se da** la vuelta al plato.

3º **Se echa** de nuevo en la sartén.



“Dar la vuelta a la tortilla” tiene otro significado. ¿Sabes cuál es?

Expresión coloquial que significa hacer que una situación cambie totalmente.

Por ejemplo: "El Barcelona (Barça) pierde 0-1 pero después del descanso el Barça le da la vuelta a la tortilla y gana 3-1".



## Paso 11

**Se apaga el** fuego y se pone la tortilla en un plato.

**¡A comer!**



¡Qué rica está la tortilla española!



*Imagen 7. Taller de cocina española.*

### 9.2.8. La despedida

Actividad organizada para el último día de clase, antes de las vacaciones de verano. Los alumnos de nivel A.2 se despidieron de sus compañeros hasta el curso siguiente expresándoles su afecto del siguiente modo:

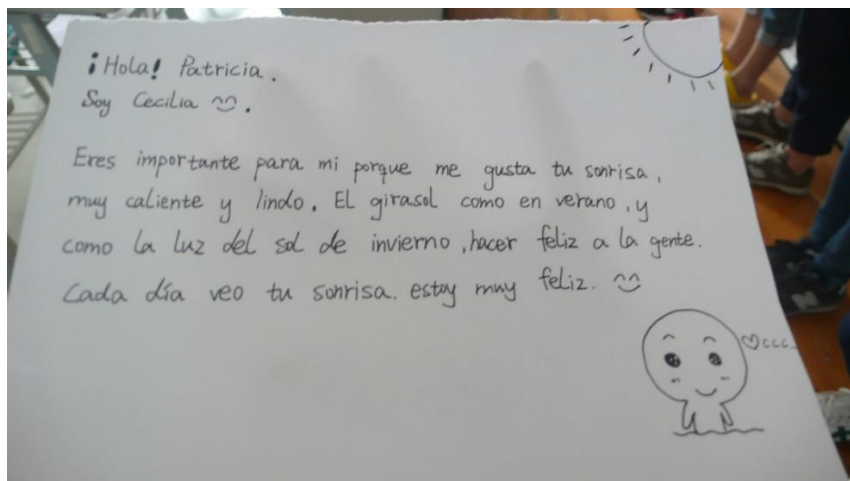


**Imagen 8.** La despedida. Ejemplo 1



**Imagen 9.** La despedida.

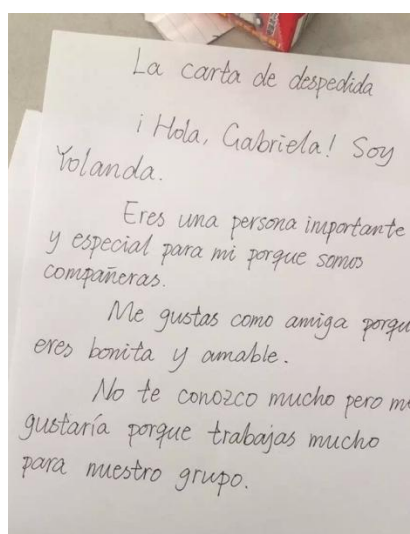
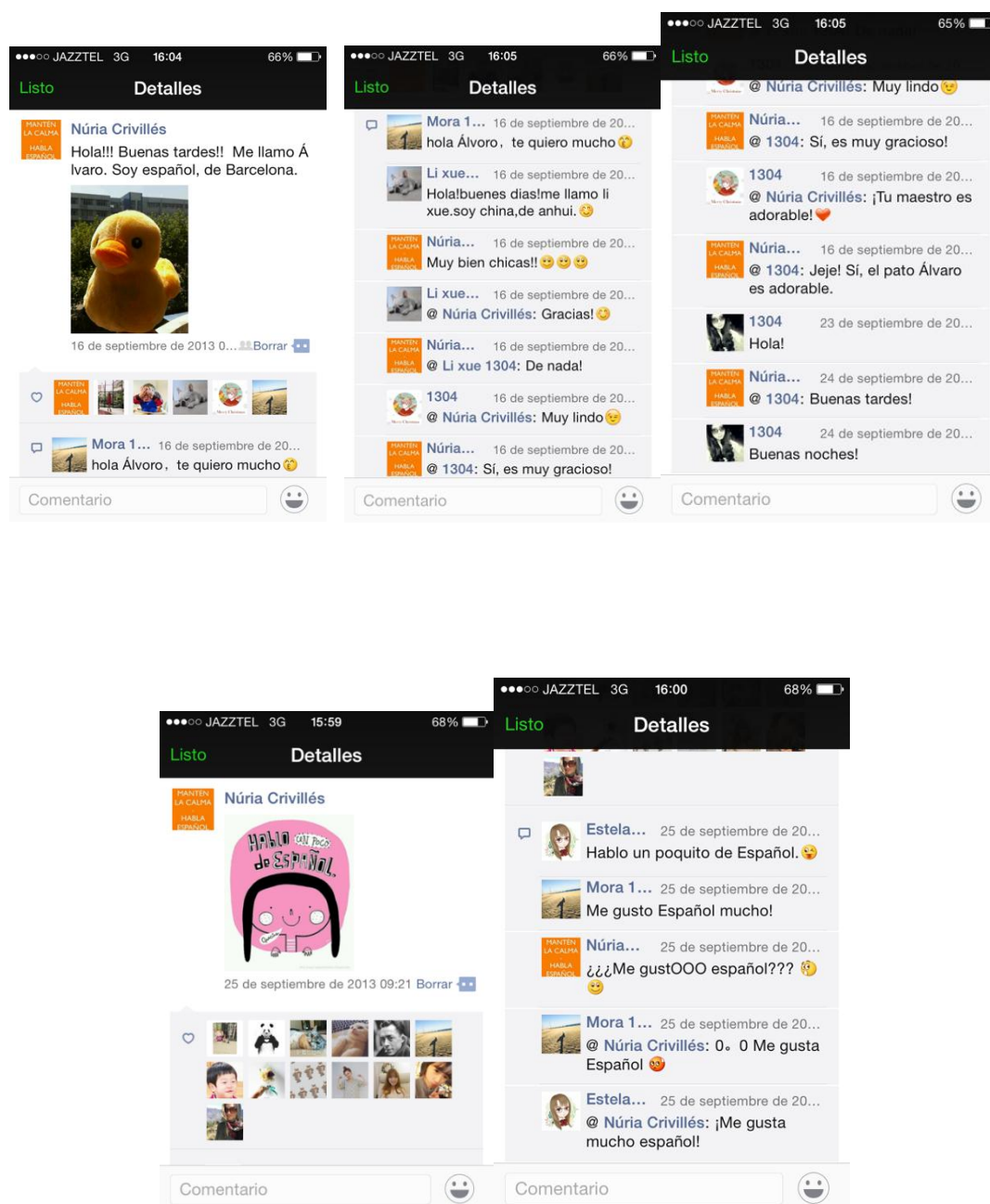
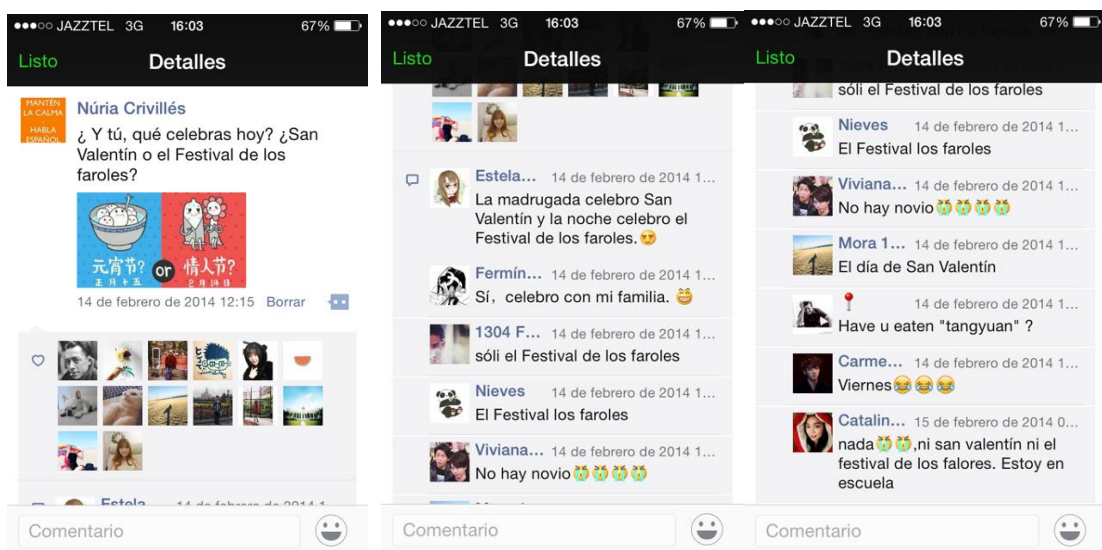
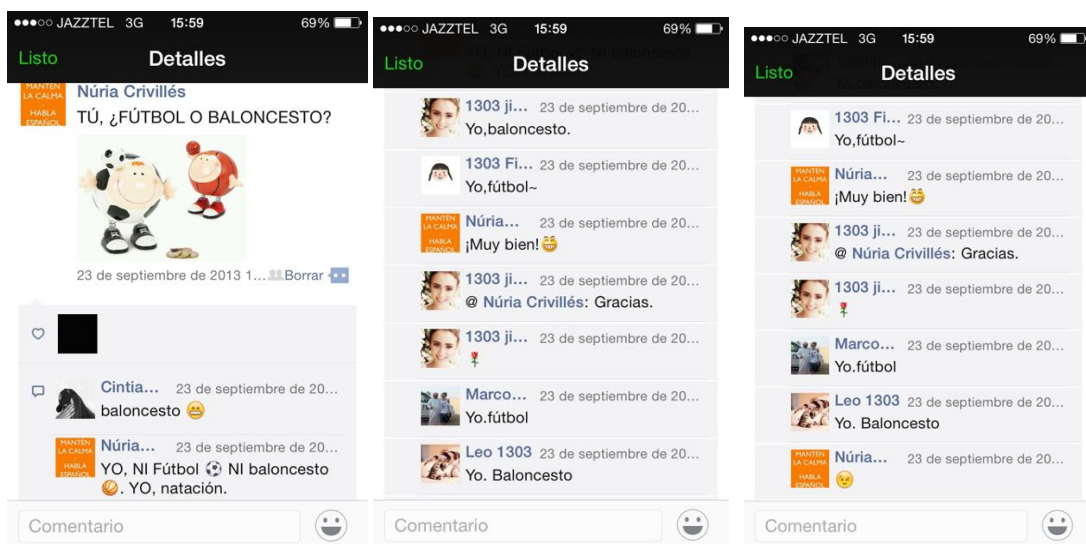
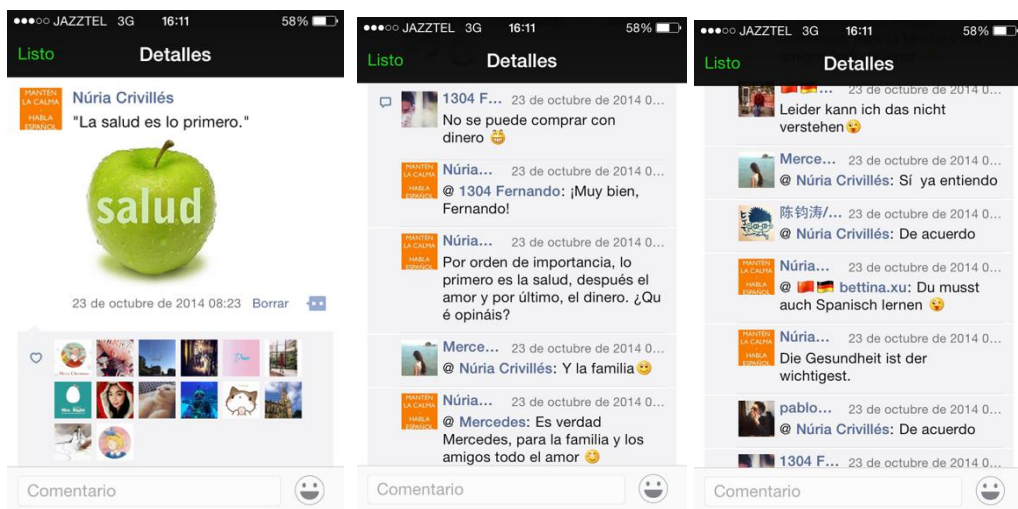


**Imagen 10.** La despedida. Ejemplo 2

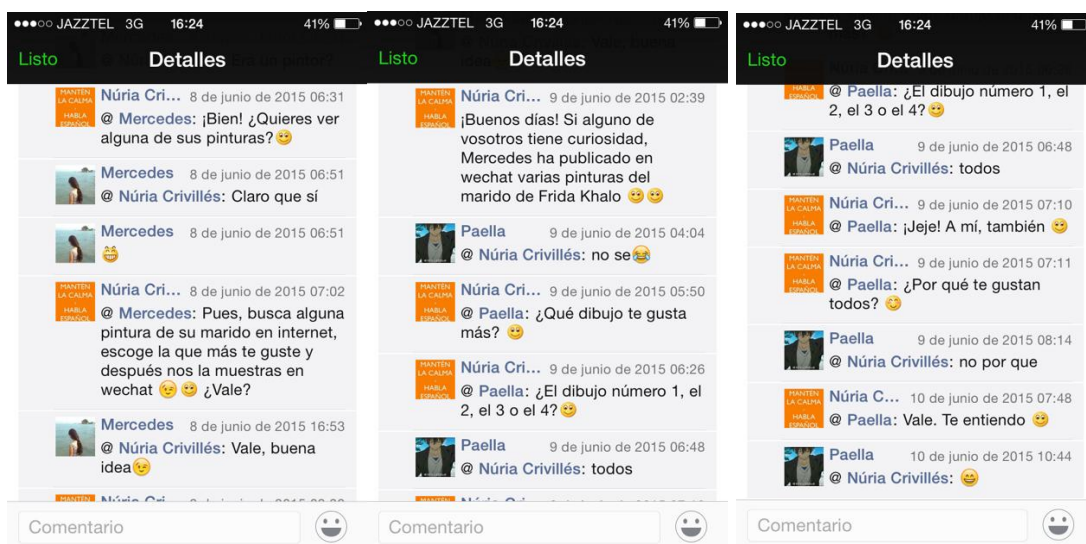
## 9.2.9. El móvil y la imagen como herramienta para la motivación del aprendizaje de ELE en un entorno informal

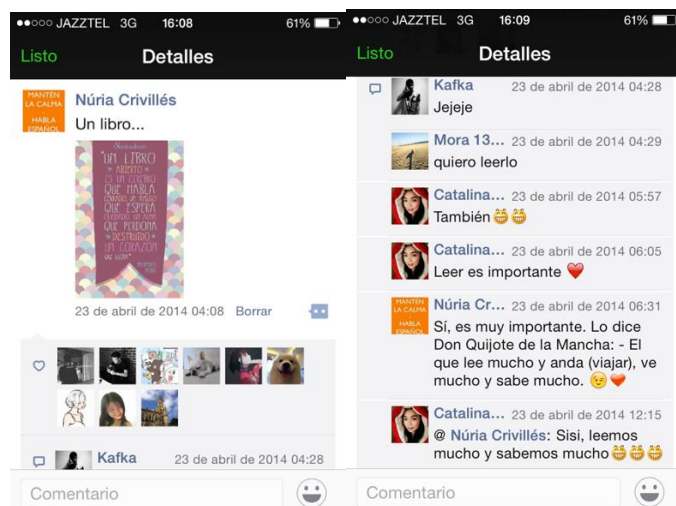
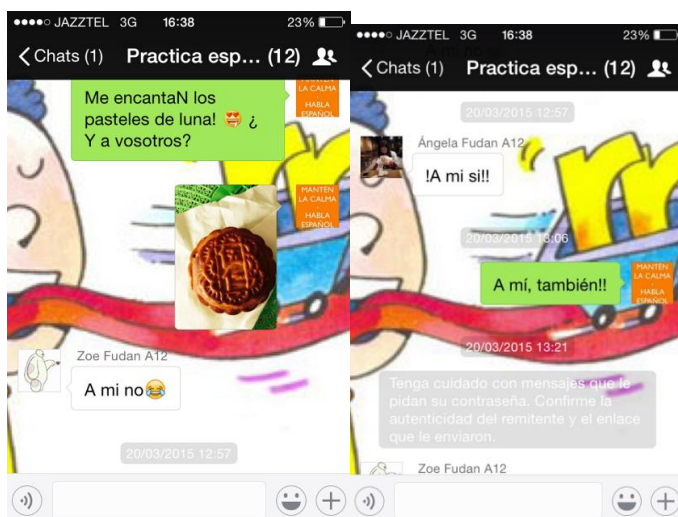














## **9.2.10. Ejemplos de actividades visuales y con movimiento elaboradas con Prezi**

### **9.2.10.1. Me gusta la comida china. Nivel A.1.**

<https://prezi.com/5znugqd2rbxl/me-gusta-la-comida-china/?webgl=0>

### **9.2.10.2. El descubrimiento del tomate. Nivel A.2.**

<https://prezi.com/rsanx6pwf1vm/el-descubrimiento-del-tomate/?webgl=0>