

Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica

*An Empirical Study of the Chinese
Students' Motivation in Undergraduate
Degree in Hispanic Philology*

Song Yang

Universidad de Pekín
China

ONOMÁZEIN 46 (diciembre de 2019): 129-145
DOI: 10.7764/onomazein.46.08
ISSN: 0718-5758



Song Yang: Departamento de Filología Española y Portuguesa, Escuela de Lenguas Extranjeras, Universidad de Pekín, China. | E-mail: yang.song@pku.edu.cn

Fecha de recepción: octubre de 2017
Fecha de aceptación: julio de 2018

Resumen

En el presente trabajo, en base a cuestionario se realizan estadísticas descriptivas, análisis factorial y pruebas MANOVA con el propósito de analizar la motivación de los estudiantes chinos para estudiar el Grado en Filología Hispánica. Según los resultados obtenidos, observamos que (1) su interés por algunos componentes de la cultura de los países hispanohablantes desempeña el papel más importante; (2) su motivación está compuesta por factores culturales, lingüísticos, profesionales y contextuales, y (3) el itinerario elegido en bachillerato tiene efecto significativo sobre la motivación.

Palabras clave: motivación; Grado en Filología Hispánica; China.

Abstract

Based on a questionnaire, in this article we study Chinese students' motivation in Spanish learning. According to the results obtained from descriptive statistics, factor analysis and MANOVA tests, we found that, firstly, the interest of the students in the Spanish-speaking countries' culture plays a fundamental role; secondly, the motivation is composed of cultural, linguistic, professional and contextual factors, and thirdly, the modality in the baccalaureate has significant effect on the motivation.

Keywords: motivation; Undergraduate Degree in Hispanic Philology; China.

1. Introducción

Desde 1952, fecha en que se estableció el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, hasta la actualidad, en diversas partes del país se han fundado sesenta y siete universidades con un departamento de español que imparte cursos en niveles de grado, máster y doctorado. A ellos se hallan vinculados unos seiscientos profesores chinos, cien lectores hispanohablantes nativos y más de catorce mil estudiantes de carrera matriculados (Zheng, 2015). Este crecimiento se aceleró en particular durante los últimos diez años; el motivo consiste principalmente en que, al principio del siglo XXI, a medida que China y los distintos países hispanohablantes —sobre todo los de América Latina— profundizan su inserción en la economía mundial, los intereses comunes estratégicos entre ambos lados se muestran a nivel multilateral global. El Gobierno chino, por su parte, es consciente de la importancia que tiene la región latinoamericana en el panorama internacional y en la gestión de los asuntos globales, puesto que, por un lado, ocupa un lugar importante en su sector diplomático y económico¹ y, por otro, supone un socio estratégico en los asuntos globales, en la reforma del sistema internacional actual y en el desarrollo económico mundial. Por lo tanto, con América Latina, China procura hacer hincapié en perfeccionar el mecanismo de consulta y diálogo bilateral, mantener una estrecha cooperación en el marco multilateral de la ONU, G20 y otros organismos y foros internacionales, coordinar posiciones en los problemas de crisis financiera internacional, calentamiento climático global, seguridad energética y alimentaria, así como otras cuestiones de carácter global (Song, 2014: 30-32). Bajo este contexto estratégico e internacional, el Gobierno chino decidió fomentar la formación de personal que dominase la lengua vehicular —el español— de la mayor parte de América Latina con el propósito de posibilitar y facilitar estas misiones arriba mencionadas.

Sin embargo, por la parte de los alumnos chinos, respecto a la cuestión de por qué eligen Filología Hispánica como carrera², lamentablemente hasta la fecha no se ha realizado ninguna investigación. De este modo, como docentes e investigadores de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE), nos parece sumamente interesante y necesario llevar a cabo un primer estudio y aclarar esta duda. Así, las cuestiones que guiarían esta investigación serían cuáles son las motivaciones de los alumnos universitarios chinos para estudiar el Grado en Filología Hispánica (en adelante, GFH) y si existe correlación entre esas motivaciones y variables personales.

-
- 1 Tomamos Chile como ejemplo, que fue el primer país del mundo que firmó el Tratado de Comercio Libre con China.
 - 2 Se decidió analizar exclusivamente a los estudiantes universitarios debido a que en China hay pocos institutos que ofrezcan E/LE, así que para recoger suficientes datos tuvimos que acudir a la educación superior.

Este trabajo tiene como fin contribuir a los estudios de la enseñanza de E/LE, así como aportar datos que resulten útiles para futuros trabajos de investigación en este campo.

2. Estudios antecedentes y planteamiento del problema

Durante las últimas décadas, la motivación se ha convertido en un constructo objetivable por medio de técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones, generalizaciones e implicaciones metodológicas para la enseñanza (Lorenzo Bergillos, 2004). Se puede definir como la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma (Dörnyei, 2001: 7).

El pionero trabajo en este campo fue realizado por McClelland y otros (2015 [1953]), quienes establecieron la dimensión de una motivación intrínseca y una extrínseca: la primera favorece la autonomía de aprendizaje, contribuyendo a fomentar un juicio independiente y convirtiendo el proceso de aprendizaje en una actividad gratificante, mientras que la segunda emprende la actividad con la mera finalidad de alcanzar algunos fines previamente establecidos. Otro trabajo importante fue el de los psicólogos canadienses, Gardner y Lambert (1972). Estos autores diferenciaron la motivación entre la integrativa y la instrumental. La primera se caracteriza por el deseo que tienen los alumnos de aproximarse a la lengua y cultura meta y a sus hablantes, mientras que la otra se refiere a los casos en los que el aprendizaje de la lengua meta se ve como un mero instrumento que exige una finalidad pragmática, obtener reconocimiento social o ganar ventajas económicas, por ejemplo. De este modo, se considera que ambas dimensiones se corresponden mutuamente, puesto que la motivación integrativa es intrínseca y la motivación instrumental es extrínseca (Chambers, 1999: 52). A partir de estos trabajos, se hicieron investigaciones a escala mundial adoptándose los enfoques psicológico-social (Clément, 1980; Gardner, 1985; Schumann, 1986; Spolsky, 1988; Gardner y MacIntyre, 1991) y cognitivo (Crookes y Schmidt, 1991; Deci, 1992; Dörnyei, 1994; Eccles y Wigfield, 1995; Van Lier, 1996; Dörnyei y Csizér, 2002).

Desde el punto de vista de los distintos países y diferentes lenguas extranjeras en que se han llevado a cabo los estudios, citamos algunos relevantes. En Canadá, Gardner (1985) investigó las variables afectivas de motivación y actitudes de los escolares que aprendían francés como segunda lengua. En España, Tragant y Muñoz (2000) investigaron estas variables en alumnos que aprendían inglés como lengua extranjera. En Alemania, Schlak y otros (2002) realizaron una investigación sobre la motivación de alumnos de alemán como lengua extranjera. En el contexto chino, Gao y otros (2003), Ni (2010), Xu (2014), Zhang y Chen (2015) realizaron estudios sobre la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera entre estudiantes de educación secundaria y avanzada.

Este gran interés por el tema se debe a que la motivación no solo favorece el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua extranjera, sino que también influye en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así

como de comunicarse en dicha lengua. Asimismo, puede determinar las diferencias en los resultados del aprendizaje de una lengua extranjera. Además, las investigaciones proporcionan informaciones relevantes que permiten crear condiciones más adecuadas para que el aprendizaje en aula se produzca de modo más eficaz, puesto que los motivos están relacionados con las necesidades lingüísticas. Si el profesorado los conoce, podrá dirigir la enseñanza en función de dichas necesidades y motivos. En definitiva, conocer la motivación que tienen nuestros alumnos facilita a profesores, autores de materiales, responsables de diseños curriculares y otros profesionales ofrecer una enseñanza más significativa y eficaz.

Nos vemos obligados a realizar esta investigación porque, por un lado, hasta la fecha, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras en China, la abrumadora mayoría de los trabajos se han dedicado a la motivación del aprendizaje del inglés; todavía no hay estudios sobre la motivación vinculada al aprendizaje del español pese a la gran importancia que ha ganado últimamente. Por otro lado, los trabajos tradicionales normalmente se han hecho desde una perspectiva estática y segmentaria, es decir, elegir un cierto grupo de estudiantes y analizar su motivación. En nuestro caso, en cambio, realizaremos una serie de estudios desde un punto de vista dinámico e integral. En otras palabras, nos concentraremos en un mismo grupo de estudiantes y observaremos su motivación en distintas etapas: la motivación de elegir el español como su carrera antes de aprenderlo, la motivación de aprender el español a principios, a mediados y a finales de la carrera. De este modo, recogeremos datos diacrónicos sobre su motivación de aprendizaje y, a partir de ahí, analizaremos su tendencia de evolución y buscaremos estrategias y técnicas para reactivarla en caso de que se observe que los estudiantes están perdiendo el interés por sus estudios.

3. Metodología

3.1. Cuestionario

El cuestionario está redactado en chino mandarín, para que les resulte familiar a los informantes. Contiene dos apartados (véase anexo): el primero trata de datos personales básicos y el segundo está compuesto por afirmaciones formuladas por los mismos autores, con las respuestas expresadas en escalas tipo Likert con cinco niveles, que son *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*.

En cuanto al diseño de estas afirmaciones, por un lado, planteamos la pregunta abierta de “por qué estudias español” a cincuenta estudiantes seleccionados aleatoriamente del GFH provenientes de tres universidades de Pekín y, basándonos en sus respuestas abiertas, formulamos una parte de las afirmaciones; por el otro lado, agregamos algunas otras afirmaciones inspiradas en las que han sido usadas en este tipo de estudios (Gao y otros, 2003; Zhao y Li, 2014), con el propósito de abarcar toda posibilidad de su motivo de elegir esta carrera. Una vez compuestas todas las afirmaciones, realizamos sucesivamente cuatro pruebas piloto en

dos universidades en la ciudad de Pekín³, con lo que comprobamos que la confiabilidad del cuestionario presentó alfa de Cronbach de 0,81. Luego, mediante los resultados y a través de la resonancia y comentario de los informantes que participaron en las pruebas piloto, se realizaron modificaciones y eliminaciones de algunas afirmaciones. Al final, el coeficiente de alfa de Cronbach de la prueba definitiva alcanzó un 0,86.

3.2. Informantes

El presente estudio se realizó durante el año académico 2016-2017 con setecientos doce estudiantes⁴ del primer curso del GFH⁵ provenientes de cinco ciudades⁶ de China. Entre los informantes, quinientos cincuenta y cinco (78%) son mujeres y ciento cincuenta y siete (22%) son hombres⁷. Respecto a la edad, el 98% de los mismos tienen 18 años⁸. En relación a su nacionalidad el 100% son nativos chinos. Cabe mencionar que, entre los setecientos doce informantes, cincuenta (7%) participaron en la fase de responder preguntas abiertas (fase I), ochenta (11%) intervinieron en la fase de cuatro pruebas piloto (fase II) y el resto, quinientos ochenta y dos (82%), participaron en la prueba definitiva (fase III)⁹. Como se decía anteriormente, para que las respuestas fueran lo más espontáneas posible, se intentó evitar que un mismo estudiante participara en distintas fases (véase la tabla 1).

-
- 3 Cabe subrayar que, para que el resultado sea espontáneo, controlamos que cada informante solamente participara en una de las pruebas, sea la piloto o la definitiva.
 - 4 Cabe decir que, aunque posiblemente con menor número de participantes habríamos obtenido similares resultados, teniendo en cuenta que obviamente cierta cantidad de cuestionarios que recibiríamos serían inválidos, decidimos encuestar a todos los estudiantes del primer año del GFH en las cinco universidades elegidas. Finalmente, los cuestionarios válidos han sido setecientos doce.
 - 5 El motivo de investigar solamente a los estudiantes del primer año consiste en que nuestro objetivo principal es analizar por qué han elegido la filología hispánica como su carrera bajo la condición de no haber aprendido este idioma.
 - 6 Entre estas cinco universidades, dos son de Pekín, una de Shanghái, una de Cantón y una de Xi'an. Esta distribución geográfica se debe a que son estas ciudades las que poseen más universidades con carreras de Filología Hispánica.
 - 7 Esta diferencia notable se debe a que es una investigación realizada en el campo de humanidades y no es infrecuente que haya una tasa alta de alumnado femenino. Aunque somos conscientes de que el sexo puede ser una variable en el análisis, de momento las condiciones aún no nos permiten mantener una razón de sexo más equilibrada. Aún así, la proporción entre alumnos masculinos y femeninos de este estudio (un 22% frente a un 78%) representa la población de estudiantes de GFH (un 19% frente a un 81%) en China (Wang y Guo, 2017: 36).
 - 8 El hecho de que la edad de los estudiantes presente una gran homogeneidad se debe a que en China es estricto seguir unas normas de escolarización establecidas por el Gobierno central y, por lo tanto, es normal que estudiantes de un mismo grupo tengan la misma edad.
 - 9 La fase I se realizó en la ciudad de Pekín de forma unánimemente presencial. Las fases II y III, para los alumnos de la universidad donde trabajan los autores, se realizaron de forma presencial, mientras que para el resto, por correo electrónico y/o aplicaciones de redes sociales (el *Wechat*, por ejemplo).

TABLA 1

Estudiantes participantes en el estudio

	FASE I	FASE II	FASE III	TOTAL
MUJER	41 (6%)	49 (7%)	465 (65%)	555 (78%)
HOMBRE	9 (1%)	31 (4%)	117 (17%)	157 (22%)
TOTAL	50 (7%)	80 (11%)	582 (82%)	712 (100%)

4. Resultados

Para sistematizar los resultados usamos el SPSS 20.0, con que obtuvimos las estadísticas descriptivas y, a través del análisis factorial y de pruebas MANOVA, averiguamos los factores que componen la motivación y su correlación con las variables personales.

4.1. Estadísticas descriptivas

Si observamos los resultados primeros del cuestionario (véase la tabla 2), por un lado, encontramos que las razones principales por las que nuestros estudiantes han elegido el GFH son: (1) les interesa la literatura/arte/historia de los países hispanohablantes, (2) les gusta algún/os personajes hispanohablantes y (3) quieren experimentar la vida en algún/os países hispanohablantes. A grandes rasgos, estas razones están estrechamente vinculadas con la cultura en general.

Por otro lado, las razones que menos importan a los estudiantes en cuanto a su elección de esta carrera son: (1) la calificación de la Selectividad, que no les ha sido suficiente para otras carreras; (2) los familiares y/o profesores, que les han pedido/recomendado; (3) un buen trabajo que podrá encontrar, y (4) emigración a países hispanohablantes. Respecto a la razón menos importante, la de la Selectividad, cabe decir que trata de un tema auténtico y de vital importancia de este país asiático. La Selectividad, o también llamado Prueba de Acceso a la Universidad, supone actualmente en China el examen más estricto y extendido. Anualmente más de nueve millones de estudiantes se presentan a él y solo un ochenta por ciento podrá ser admitido por alguna de las dos mil universidades chinas. En este sentido, la calificación que uno obtiene afectará directamente en su elección de la universidad y de la carrera, teniendo en cuenta que para algunas carreras hay cientos de personas compitiendo por una plaza. Los que han sacado buenas notas tienen prioridad en elegir la universidad y la carrera, mientras que los que tienen notas insuficientes deben esperar hasta que el Ministerio de Educación les asigne universidades y carreras poco solicitadas y con plazas vacantes. En nuestro estudio, el hecho de que el ochenta y tres por ciento (véase la línea de F20 de la tabla 2) de los alumnos han elegido el GFH por su propia voluntad significa que hoy en día el español tiene

mucha demanda en China. Esto coincide con datos publicados por distintas universidades en su página web, pues, según estas, la calificación para estudiar el GFH es normalmente superior que la de cualquier carrera de filología de otras lenguas extranjeras.

Otras observaciones destacables que se puede hacer según los datos obtenidos son, (1) aunque a los estudiantes les interesan las culturas hispanohablantes, tienen poco interés por convertirse en miembros de las mismas y (2) la mayoría de los estudiantes del GFH no estudian el español por necesidades académicas o laborales, sino por un claro interés personal.

TABLA 2

Estadística descriptiva del resultado (n=582)

	A		B		C		D		E	
	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%
F1	561	96	11	2	10	2	0	0	0	0
F2	151	26	215	37	122	21	70	12	23	4
F3	111	19	87	15	221	38	134	23	29	5
F4	41	7	87	15	157	27	169	29	128	22
F5	151	26	203	35	105	18	70	12	52	9
F6	116	20	122	21	262	45	47	8	35	6
F7	47	8	70	12	105	18	175	30	186	32
F8	17	3	111	19	157	27	192	33	105	18
F9	105	18	116	20	204	35	122	21	35	6
F10	29	5	146	25	192	33	146	25	70	12
F11	47	8	116	20	361	62	47	8	12	2
F12	35	6	87	15	99	17	192	33	169	29
F13	105	18	111	19	233	40	93	16	41	7
F14	99	17	111	19	198	34	111	19	64	11
F15	70	12	99	17	105	18	169	29	140	24
F16	134	23	186	32	146	25	81	14	35	6
F17	70	12	140	24	210	36	111	19	52	9
F18	70	12	140	24	146	25	157	27	87	15
F19	111	19	157	27	122	21	105	18	87	15
F20	163	28	221	38	134	23	52	9	12	2
F21	128	22	157	27	227	39	41	7	29	5
F22	64	11	70	12	128	22	122	21	198	34

4.2. Análisis factorial

Este procedimiento estadístico encuentra grupos homogéneos de variables que se correlacionan mucho entre sí (Pardo Merino y Ruiz Díaz, 2002). Antes de realizar el análisis factorial, introdujimos todas las variables y comprobamos que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin presentaba un valor de 0,86 y que en la prueba de esfericidad de Bartlett la significación era perfecta (con el valor de 0,000), lo que indicaría una meritoria pertinencia de los datos a un modelo de análisis factorial. Luego, mediante el método Varimax, método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, se estimaron automáticamente cinco factores, con el porcentaje acumulado de varianza explicada de un 68,62% (véase la tabla 3). Entre estos factores, el quinto abarca las afirmaciones F4 y F15 del cuestionario. Si se determina cuatro como número de factores a extraer, F4 se agrupa con F8, F10 y F18, y F15 se agrupa con F7, F9, F12 y F22, formándose en dos factores íntegros, con el porcentaje acumulado de un 60,14%. Teniendo en cuenta que esta última agrupación presenta más generalidad sin que se pierda mucha información, consideramos más apropiado extraer cuatro factores. En la tabla 3 se muestra la carga de los factores que sobrepasan un 0,40.

TABLA 3

Autovalores factoriales y porcentajes de varianza

FACTORES	AUTOVALORES	% DE LA VARIANZA	% ACUMULADO	TOTAL
1	5,98	25,26	26,26	555 (78%)
2	3,67	14,28	39,54	157 (22%)
3	2,75	11,64	51,18	712 (100%)
4	1,42	8,96	60,14	
5	1,09	8,48	68,62	

En la tabla 4 se muestra la clasificación de los cuatro factores y la carga de cada uno.

El factor 1, al que denominamos *factor cultural*, contiene cinco afirmaciones (F7, F9, F12, F15 y F22) de la encuesta original, las cuales están estrechamente vinculadas con los distintos aspectos de la cultura (música, cine, literatura, etc.) de los países hispanohablantes. Esta motivación no es obligatoriamente integrativa, ya que, tal como lo que describieron Gardner y Lambert (1972), puede que se caracterice simplemente por interés, aprecio o curiosidad por la cultura.

El factor 2, nombrado *factor lingüístico* y compuesto por las afirmaciones F4, F8, F10 y F18, trata del gusto o el entusiasmo por el español o, más globalmente, por una lengua extranjera

TABLA 4Clasificación y carga de los factores¹⁰

	1	2	3	4
	CULTURAL	LINGÜÍSTICO	PROFESIONAL	CONTEXUAL
F9. Por el cine y la música en español	,86			
F15. Por experimentar la vida en algún país hispanohablante	,72			
F7. Por las culturas y las costumbres de los hispanohablantes	,69			
F12. Por la literatura/arte/historia de los países hispanohablantes	,57			
F22. Por algún personaje hispanohablante	,45			
F8. Por el interés por aprender idiomas		,71		
F18. Por la preciosa pronunciación		,53		
F10. Por gusto personal		,52		
F4. Por aprender algún idioma distinto al inglés		,49		
F13. Por negocios y beneficios económicos			,78	
F14. Por el interés por estudiar y trabajar en el extranjero			,58	
F5. Por orientación laboral			,49	
F17. Para ser funcionario			,42	
F19. Por su popularidad actual				,69
F2. Por la recomendación de familiares y/o los profesores del colegio				,51
F20. Por la calificación de la Prueba de Acceso a la Universidad				,45
F21. Por amigos				,41

no inglesa. Este gusto tampoco tiene que ser integrativo, ya que, según nuestros resultados, los alumnos no mostraron una tendencia notable de emigrar a los países de la lengua de destino.

El factor 3 se denomina *factor profesional* porque las afirmaciones que lo forman (F5, F13, F14 y F17) representan claras características pragmáticas, que coinciden perfectamente con la motivación instrumental de Gardner y Lambert (ibíd.).

10 Para que sea más claro y visible, en esta tabla se ocultan datos no relevantes.

El factor 4 abarca las afirmaciones F2, F19, F20 y F21, y se denomina *factor contextual*, con que hacemos referencia al conjunto de las condiciones familiar, escolar, social, etc., que puede afectar a los estudiantes en cuanto deciden qué carrera estudiar. Más concretamente, respecto a la condición familiar, en la cultura china es normal y tradicional que los padres (u otros parientes cercanos) intervengan constantemente en cuanto a la toma de decisiones de sus hijos ante cualquier asunto¹¹. En nuestro caso, los padres analizan con antelación el mercado y a partir de sus análisis y juicios guían a los hijos para que elijan las carreras con más perspectiva de futuro y facilidad de encontrar un trabajo bien pagado. Sobre la condición escolar, por un lado, en la cultura china, el maestro es una de las figuras más respetadas por la sociedad. Como dice el proverbio chino: El que me enseña un día es mi padre para toda la vida. De esta forma, cuando los estudiantes eligen carreras, la recomendación y opinión que les da su maestro del bachillerato también les afectará en gran medida. Por otro lado, en China se hacen clasificaciones de mejores institutos de bachillerato, y una pieza clave es el número de sus estudiantes que han sido admitidos por las mejores universidades. Así pues, cuando los estudiantes eligen carreras y universidades, su bachillerato también interviene para ganar más puntos en las clasificaciones. Respecto a la condición social, en este país se valora más unas profesiones que otras y, por lo tanto, las carreras que dan más posibilidad a las profesiones mejor valoradas son más competitivas.

A grandes rasgos, estos cuatro factores pueden ser clasificados en tres tipos: el de interés (factor 1 y 2), el instrumental (factor 3) y el situacional (factor 4). El tipo de interés se refiere a que los alumnos eligen estudiar la filología de una lengua extranjera por el propio interés que tienen por la lengua y/o su cultura. Cabe subrayar que nuestra investigación presenta tanto semejanzas como diferencias con la motivación integrativa del clásico modelo planteado por Gardner y Lambert (1972), ya que, por un lado, hay informantes que han mostrado su deseo de experimentar la vida en los países correspondientes y, por otro, otros informantes han mostrado un interés intrínseco y racional simplemente por la lengua y la cultura, sin poseer la tendencia de integrarse en ellas. Por lo tanto, consideramos inapropiada la clasificación con el término *integrativo*. El tipo instrumental hace referencia a que los alumnos eligen la lengua extranjera usándola como instrumento para llevar a cabo algún propósito. El tipo situacional son particularidades chinas, ya que, como decíamos anteriormente, en este país los parientes —sobre todo los padres— y los profesores del bachillerato desempeñan un papel muy relevante cuando los alumnos eligen la carrera.

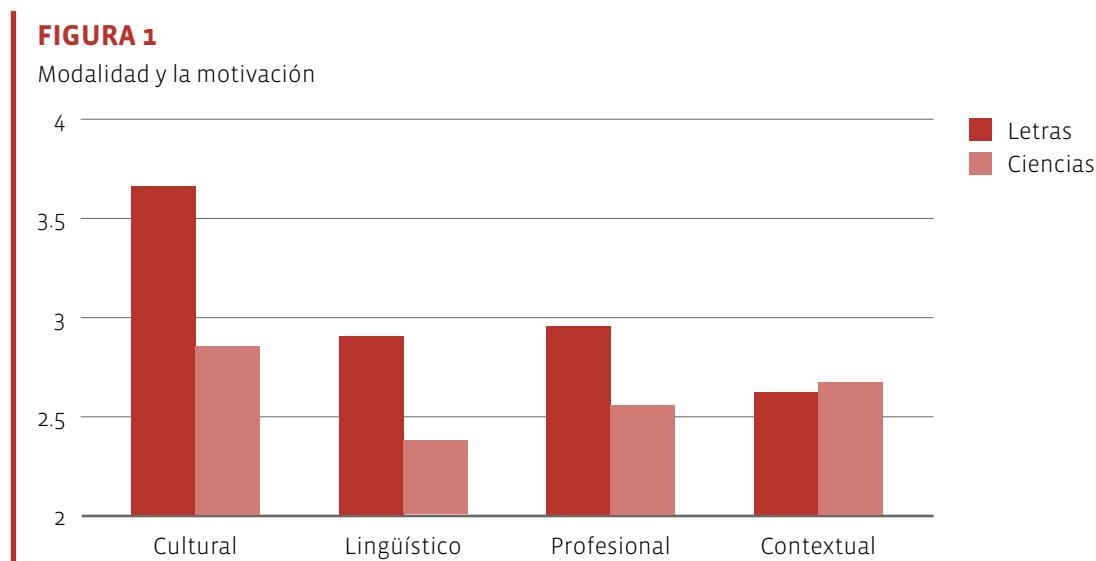
4.3. Pruebas MANOVA

Con el objetivo de descubrir la posible correlación entre la motivación y las variables personales, realizamos pruebas MANOVA tomando el sexo y la modalidad del bachillerato como

11 Esto no es sino un puro choque cultural. Tradicionalmente, hasta en asuntos absolutamente íntimos desde el punto de vista occidental, los padres hacen decisiones por sus hijos; por ejemplo, con quién tienen que casarse, cuántos hijos deben tener, cómo hay que distribuir el salario, etc.

variables independientes¹² y los factores de motivación (con los valores obtenidos mediante el método Varimax) como variable dependiente. Según los resultados, la modalidad del bachillerato tiene un efecto principal significativo sobre la motivación ($F=2,56$; $p<,001$), mientras que el sexo no ($F=1,09$; $p=,359$). En nuestro trabajo, solo mostramos el efecto principal significativo.

En la figura 1 se ven los resultados de cada modalidad del bachillerato (ciencias/letras) en los distintos factores de motivación. Las diferencias de la modalidad han mostrado un efecto significativo en los factores cultural ($F=7,50$; $p<,001$), lingüístico ($F=6,95$; $p<,001$) y profesional ($F=3,53$; $p<,005$).



En concreto, los estudiantes que estudiaban letras en el bachillerato han obtenido una desviación media más relevante en los factores cultural ($Dm=,80$; $p<,000$), lingüístico ($Dm=,52$; $p<,001$) y profesional ($Dm=,39$; $p<,008$). En el factor contextual no se presenta diferencia significativa.

Este resultado, a nuestro juicio, tiene mucho que ver con el sistema de educación secundaria en China. El bachillerato en este país es de tres años, en que se establecen dos modalidades: la de ciencias y la de letras. Las asignaturas troncales comunes para ambas son Filología China, Matemáticas e Inglés, mientras que las asignaturas troncales optativas son Biología, Física y Química para la primera y Geografía, Historia y Política para la segunda. A partir del segundo año del bachillerato los estudiantes empiezan a estudiar por modalidad. Dado que

12 No tuvimos en cuenta en este estudio el curso académico en que se encuentra el informante como variable porque nuestro objetivo principal consiste en investigar la motivación de elegir el GFH como carrera, lo cual no estará condicionado por el curso en que el informante está.

los de letras tienen más facilidad y posibilidad durante su estudio de conocer distintos aspectos —en particular culturales— de los países de habla hispánica (historia, patrimonio cultural, personajes históricos, naturaleza, etc.), estos componentes les podrán ir llamando la atención y despertando curiosidades.

5. Conclusiones y consideraciones finales

Esta investigación se inició con la pregunta “¿Cuál es la motivación de los estudiantes chinos para hacer el GFH?”. Para resolver esta duda, realizamos sucesivamente tres fases de investigación con setecientos doce estudiantes provenientes de cinco ciudades de China. Según los resultados a partir del cuestionario, la motivación para estudiar el GFH en China se origina en gran medida del interés por la cultura de los países hispanohablantes. La motivación está compuesta por cuatro factores: cultural, lingüístico, profesional y contextual. Entre estos, el último es el más novedoso y supone nuestra mayor aportación a este campo de investigación. Comprende los entornos familiar, escolar, social, etc., y muestra particularidades estrechamente vinculadas con la cultura china.

Por otra parte, teniendo en cuenta que, como decíamos al principio, el Gobierno chino está interesado en fortalecer la cooperación con la región latinoamericana en todo sector, personas que dominen el español y estén altamente cualificadas en distintos campos (de humanidad, científicos, tecnológicos, etc.) son imprescindibles. De este modo, basándonos en el resultado de la prueba MANOVA, consideramos oportuno que en los institutos se promueva y difunda la cultura de los países hispanoamericanos entre los estudiantes de la modalidad de ciencias.

Debido al distinto sistema de educación y a las diferentes características sociales, la motivación de aprendizaje de español en China es una cuestión complicada y compleja. Este trabajo solo supone un primer intento. En futuras investigaciones, seguiremos las líneas planteadas anteriormente, es decir, seguir concentrándonos en este mismo grupo de estudiantes con el propósito de observar el cambio diacrónico de su motivación en distintas etapas, con lo que se podrá buscar estrategias y técnicas para reactivar su motivación en caso de que los estudiantes se encuentren en un estado de desinterés.

6. Bibliografía citada

CHAMBERS, Gary N., 1999: *Motivating Language Learners*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CLÉMENT, Richard, 1980: “Ethnicity, contact and communicative competence in a second language” en Howard GILES, W. Peter ROBINSON y Philip M. SMITH (eds.): *Language: social psychological perspectives*, Oxford: Pergamon Press, 147-154.

CROOKES, Graham, y Richard W. SCHMIDT, 1991: "Motivation: Reopening the research agenda", *Language Learning* 41, 469-512.

DECI, Edward L., 1992: "The relation of interest to the motivation of behavior: A Self-determination Theory perspective" en K. Ann RENNIGER, Suzanne HIDI y Andreas KRAPP (eds.): *The role of interest in language and development*, Hillsdale: Erlbaum, 43-70.

DÖRNYEI, Zoltan, 2001: *Teaching and Researching Motivation*, London: Pearson Education Limited.

DÖRNYEI, Zoltan, 1994: "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal* 78, 273-284.

DÖRNYEI, Zoltan, y Kata CSIZÉR, 2002: "Motivational dynamics in second language acquisition: Results of a longitudinal nationwide survey", *Applied Linguistics* 23, 421-462.

ECCLES, Jacquelynne S., y Allan WIGFIELD, 1995: "In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs", *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 215-225.

GAO, Yihong, Yuan ZHAO, Ying CHENG y Yan ZHOU, 2003: "Motivation Types of Chinese College Undergraduates", *Modern Foreign Languages* 26, 28-38.

GARDNER, Robert C., y Peter D. MACINTYRE, 1991: "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective", *Studies in Second Language Acquisition* 13, 57-72.

GARDNER, Robert C., y Wallace E. LAMBERT, 1972: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House Publishers.

GARDNER, Robert C., 1985: *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold.

LORENZO BERGILLOS, Francisco José, 2004: "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GALLARDO (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (tomo I)*, Madrid: SGEL, 305-328.

McCLELLAND, David C., John William ATKINSON, Russell CLARK y Edgar LOWELL, 2015 [1953]: *The Achievement Motive*, New York: Appleton Century-Crofts.

Ni, Qingquan/倪清泉, 2010: "Correlación de la motivación, la estrategia y la habilidad de aprendizaje del inglés en los estudiantes universitarios/大学英语学习动机、学习策略与自主学习能力的相关性实证研究", *Foreign Language World/外语界* 3, 30-35.

PARDO MERINO, Antonio, y Miguel Ángel Ruiz Díaz, 2002: *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*, Madrid: McGraw- Hill.

SCHUMANN, John H., 1986: "Research on the acculturation model for second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, 379-392.

SCHLAK, Torsten, Kathrin BANZE, Justine HAIDA, Tefide KILINC, Katharina KIRCHNER, Tuncay YILMAZ, 2002: "Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse", *Jahrgang* 2 [<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/35>, fecha de consulta: 20 de mayo de 2017].

SONG, Xiaoping, 2014: "Historia de las relaciones entre China y Latinoamérica" en Laura L. BORDAZAR (recopilador): *Las relaciones entre China y América Latina y los enigmas de los lazos históricos*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 17-56.

SPOLSKY, Bernard, 1988: "A general theory of second language learning", *TESOL Quarterly* 22, 377-396.

TRAGANT, Elsa, y Carmen Muñoz, 2000: "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera" en Carmen Muñoz (ed.): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.

VAN LIER, Leo, 1996: *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, Harlow: Longman.

WANG, Boqing, y Jiao Guo/王伯庆 郭娇, 2017: *Chinese 4-year college graduates' employment annual report (2017)*, Pekín: Shehui Kexue Wenxian.

XU, Zhixin/徐智鑫, 2014: "Relaciones internas entre la estrategia de la motivación, la motivación de aprendizaje y los actos de motivación. Un estudio empírico a partir de clases de inglés/动机策略、学习动机和动机行为的内在关系——基于大学英语课堂的实证研究", *Foreign Language Learning Theory and Practice/外语教学理论与实践* 3, 49-54.

ZHANG, Sumin, y Xiankui CHEN/张素敏 陈先奎, 2015: "Manipulación de informaciones y la motivación del aprendizaje de lenguas extranjeras/外语学习动机对显性信息加工的作用研究", *Foreign Language World/外语界* 2, 44-52.

ZHAO, Jizhu, y Shoushi Li, 2014: "Estudio empírico de motivación del aprendizaje de la lengua segunda de los alumnos de Filología Inglesa", *Foreign Languages Research* 2, 40-45.

ZHENG, Shujiu/郑书九, 2015: *Didáctica de español en la educación avanzada en China/全国高等院校西班牙语教育研究*, Pekín: FLTRP.

7. Anexo

Cuestionario (traducción)¹³

¿Por qué elegiste la Filología Hispánica como tu carrera?

Contesta con toda la sinceridad que puedas a todas las frases, que verás que se refieren a cuestiones directamente relacionadas con tu motivo de elegir estudiar el Grado en Filología Hispánica.

Apartado I.

Datos básicos

1. Tu sexo:

Hombre / Mujer

2. Tu edad: _____

3. Tu modalidad en el bachillerato:

Ciencias / Letras

4. Tu universidad: _____

Apartado II.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

- F1. Elegí la Filología Hispánica como carrera por azar. No tenía motivo concreto.
- F2. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque mis familiares (o los profesores del colegio) me lo pidieron.
- F3. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque es una de las lenguas principales en el mundo.
- F4. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque ya llevaba tiempo aprendiendo el inglés y me aburría y quería probar algo distinto.
- F5. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque con este idioma podré encontrar un buen trabajo.
- F6. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me interesa saber cómo nos ven los hispanohablantes.
- F7. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me interesan las culturas y las costumbres de los hispanohablantes.

13 Por cuestión de la extensión, en esta traducción se ocultan las cinco respuestas —que son *totalmente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*— de cada afirmación.

- F8. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me gusta aprender idiomas.
- F9. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me interesan el cine y la música en español.
- F10. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me gusta este idioma.
- F11. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque quiero mostrar y enseñar a los hispanohablantes cómo es mi país verdadero.
- F12. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me interesa la literatura/arte/historia de los países hispanohablantes.
- F13. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque China tiene muchos negocios con los países hispanohablantes y creo que si domino español puedo ganar mucho dinero.
- F14. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque quiero estudiar y trabajar en el extranjero.
- F15. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque quiero experimentar la vida en los países hispanohablantes.
- F16. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque quiero emigrar a países hispanohablantes.
- F17. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque quiero ser funcionario.
- F18. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque el español suena muy romántico y bonito.
- F19. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque está de moda.
- F20. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque mi calificación de la Selectividad no me era suficiente para otras carreras.
- F21. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque mis amigos también la eligieron.
- F22. Elegí la Filología Hispánica como carrera porque me encanta algún futbolista, tenista, artista, poeta, etc., hispanohablante.