



## La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios

Xiuchuan Lu 鹿秀川<sup>1</sup>; Yongyan Zheng 郑咏滢<sup>2</sup>; Wei Ren 任伟<sup>3</sup>

Recibido 5 de abril de 2019 / Aceptado: 11 de junio de 2019

**Resumen.** El estudio de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del campo del inglés ha llamado la atención de muchos investigadores en los últimos años, pero aun así, las investigaciones al respecto en China son insuficientes. Para abordar esta situación, el presente trabajo, basado en “el sistema motivacional del yo en L2” (L2MSS) de Dörnyei, estudia la disposición motivacional de diecisiete universitarios chinos que aprenden español como su especialidad pero sin abandonar el estudio de inglés. Los resultados de nuestro experimento basado en la metodología Q y unas entrevistas complementarias muestran que estos estudiantes chinos se han dividido en dos tipos según su motivación y actitud frente al estudio de lenguas extranjeras: “multilingüe con el inglés como prioridad” y “español”. El primer grupo, muy influenciados por ‘el yo ideal de L2’, tiene una fuerte motivación en la adquisición de inglés en vez del español, mientras que el segundo, aprende español con una motivación estrechamente relacionada con ‘el yo obligatorio de L2’. Comparamos las diferencias entre los dos grupos y analizamos cómo los factores individuales, educativos y sociales, afectan su motivación y actitud hacia la adquisición de español e inglés.

**Palabras clave:** aprendizaje del español, China, inglés, L2MSS, motivación

## [en] Motivation for Learning Spanish as a Foreign Language: The Case of Chinese L1 Speakers at University Level

**Abstract.** The study of motivation based on non-English languages has attracted increasing attention in recent years, but related research in China is still limited. In an attempt to address this situation and with Dörnyei’s *L2 Motivational Self System* (L2MSS) as a framework, this paper studied seventeen Chinese university students’ motivational disposition to learn Spanish as their university major without abandoning their English study. Based on Q-methodology and complementary interviews, the results of our experiment showed that these Chinese students displayed two types of foreign-language learning motivation, one being “Multilingual group with an English orientation”, and the other “Strong Spanish”. The first group, profoundly influenced by their *ideal L2 selves*, had a strong motivation to learn English instead of Spanish, while the second group learned Spanish with a motivation closely related to their *ought-to L2 selves*. A variety of analyses were applied to answer questions pertaining to group differences and students’ attitudes towards Spanish and English learning mediated by individual, educational, and social factors.

**Keywords:** Motivation, Spanish learning, China, English, L2MSS

<sup>1</sup> Fudan University 复旦大学 (China). Email: luxc@fudan.edu.cn

<sup>2</sup> Autora correspondiente. Fudan University 复旦大学 (China). Email: yongyanzheng@fudan.edu.cn

<sup>3</sup> Beihang University 北京航空航天大学 (China). Email: weiren@buaa.edu.cn

## [zh] 西班牙语作为外语的学习动机研究：以中国大学生为例

**摘要：**近年来，语言学界对非英语习得动机的关注越来越多，但在中国相关领域的研究仍然很有限。本研究以 Dörnyei 提出的二语动机自我系统 (L2MSS) 为理论框架，基于 Q 方法和补充性访谈，对 17 名以英语为二语以西班牙语为专业 (L3) 学习的中国大学生开展动机实验调查。研究结果表明，这些学生主要表现出两种外语学习动机类型：一种是“以英语为主导的多语学习动机组”，另一种是“强西班牙语学习动机组”。第一组学生受到理想二语自我的深刻影响，虽身为西班牙语专业学生，却仍有着强烈的英语学习动机，而第二组学生学习西班牙语的动机则与它们的应该二语自我密切相关。我们通过分析本实验结果试图回答中国学生因不同的个人、教育和社会因素影响有着怎样的西班牙语和英语学习动机这一问题。

**关键词：** 动机、西班牙语学习、中国、英语、二语动机自我系统

**Índice.** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La motivación en la adquisición de lenguas extranjeras y el sistema motivacional del yo en L2. 2.2 Estudios empíricos sobre la adquisición de LLEE: el caso del contexto asiático. 2.3. La motivación en el aprendizaje de español. 3. Estudio empírico. 3.1. Metodología. 3.2 Diseño. 3.3 Participantes. 3.4. Recogida de datos. 4. Resultado. 4.1. Factor 1: multilingüe con el inglés como prioridad. 4.2 Factor 2: español. 4.3 Discusión. 5. Conclusión. Bibliografía

**Cómo citar:** Lu, Xiuchuan 鹿秀川, Zheng, Yongyan 郑咏滢 y Ren, Wei 任伟 (2019). La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. En: Yongyan Zheng 郑咏滢 y Xuesong (Andy) Gao 高雪松 (eds.) *Multilingual Research in the Chinese Context. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 79, 77-96. <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.65649>

### 1. Introducción

La relación político-económica entre China y el mundo hispánico, sobre todo con América Latina, ha ido creciendo en los últimos años, lo cual ha llevado a un aumento de la demanda de personas que sepan español en China y a una concienciación progresiva “del significado y el valor del idioma español como activo y recurso en el mercado laboral” (González, 2006:133). Como consecuencia de ello, la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en China han experimentado un notable auge en los últimos veinte años. Actualmente, según Zheng (2015), en el país asiático hay más de cincuenta mil estudiantes que eligen el español como lengua extranjera. Además, el informe de la 5ª edición del simposio de «La enseñanza de español en China» Celebrado en Beijing del 15 al 21 de Julio de 2018 indica que existen más de 90 centros docentes superiores en los que se imparten cursos de español como licenciatura y posgrado. Así, se ve que la adquisición del español atrae cada día a más personas en este país oriental.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos chinos, sobre todo los que estudian español como especialidad universitaria, ya tienen bastantes conocimientos de inglés antes de abordar la lengua castellana debido a que aquella es una lengua global, cada día más popular en todo el mundo (Crystal, 2003; Graddol, 2006). Tanto para los estudiantes de secundaria como para los universitarios, el idioma anglosajón es una lengua importante, no solo por ser obligatoria en la selectividad china, sino también porque representa un arma eficaz con la que pueden conseguir un mejor puesto de trabajo en el futuro (Feng, 2009, Pan & Block, 2011). Según los datos de Wei y Su (2012), entre los 416 millones de estudiantes chinos de

lenguas extranjeras, el 94,6% eligen el inglés, lo cual significa que esta es, sin duda alguna, la lengua extranjera dominante en la sociedad china. Teniendo en cuenta esta indiscutible tendencia hacia el estudio del inglés, es curioso que haya un grupo de alumnos que elija el español como lengua extranjera e, incluso, como especialidad universitaria, por lo cual es interesante averiguar por qué quieren aprender este idioma.

Se sabe que la motivación es un factor importante que afecta al proceso y el resultado de la adquisición de las lenguas extranjeras. Así, no solo se trata del impulso inicial de los alumnos para empezar su estudio, sino que también es la fuerza impulsora que les acompaña durante todo el camino para adquirir el nuevo idioma.

Al repasar los estudios de la última década acerca de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, se observa que el 70% de ellos se ha llevado a cabo en contextos donde el inglés es la lengua objeto (Boo, Dörnyei & Ryan, 2017). Si bien se encuentran investigaciones sobre la motivación y actitud para la adquisición de otros idiomas que no son el inglés (Csizér & Dörnyei, 2005a, 2005b; Csizér & Lukács, 2010; Dörnyei & Csizér, 2002; Henry, 2010, 2011, 2014, y Cabau-Lampa, 2007), gran parte de ellas tienen Europa o Estados Unidos como contexto de aprendizaje de esas otras lenguas extranjeras (LLEE). En cuanto a otras partes del mundo, por ejemplo, en China, todavía se conoce muy poco por qué hay estudiantes que quieren aprender lenguas extranjeras que no sean el inglés (teniendo presente que se trata de una sociedad de “inglés-dominante” debido a la época de globalización que vivimos) y cómo funcionan sus disposiciones actitudinales y motivacionales durante el proceso de adquisición de dicha lengua.

Por lo tanto, en este trabajo, basado en “el sistema motivacional del yo en L2” (L2MSS) de Dörnyei (2005), intentaremos revelar cuáles son las motivaciones de dichos estudiantes y analizar cuál es su origen individual, educativo y social. Además, es muy necesario comprender tales cuestiones porque con los datos de diferentes lenguas en distintos contextos sociales y culturales, quizá, se podrá completar y perfeccionar las teorías actuales.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La motivación en la adquisición de lenguas extranjeras y el sistema motivacional del yo en L2**

En las últimas décadas, el estudio de la motivación es uno de los temas que ha conseguido mayor atención en el campo de la adquisición de la segunda lengua (L2). La motivación se refiere a la dirección y magnitud de los comportamientos humanos, incluyendo la elección de una acción concreta, la persistencia y el esfuerzo dedicados a ella (Dörnyei & Skehan, 2003). Por su lado, el modelo socioeducacional propuesto por Gardner y sus colegas estudia la motivación desde una perspectiva sociopsicológica. Así, apuntan que la actitud integradora de los aprendientes y su contacto con la sociedad de la lengua objeto de estudio afecta mucho a su motivación, la cual afecta de forma directa a la eficiencia de la adquisición (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985). Sin embargo, últimamente el concepto de la motivación integradora ha sido muy cuestionado, ya que muchos aprendientes de L2 no tienen tantas oportunidades de contactar de un modo tan directo y profundo con los nativos de ese idioma, ni por hablar que tienen fuertes deseos de integrarse en su sociedad (Dörnyei, 1994). Asimismo, muchos lingüistas señalan que dicha propuesta ya no pueden reflejar con exactitud los motivos que llevan los estudiantes a aprender inglés porque, con la influencia de la

globalización, el inglés ya ha dejado de ser una lengua que solo se relaciona con su propio grupo étnico, terreno y cultura, sino que se ha convertido en una lengua de la comunidad internacional (e.g., Csizér & Dörnyei, 2005a, 2005b; Kormos, Kiddle, & Csizér, 2011; Lamb, 2004; Yashima, 2009; Graddol, 2006; Jenkins, 2009, y Seidlhofer, 2011).

Considerando estas limitaciones, Dörnyei y su colega (Dörnyei, 2005, y Dörnyei & Ushioda, 2009), se basan en el concepto “yo” con el que plantean un nuevo marco, “el sistema motivacional del yo en L2” (*L2 motivation self system*), con el que intentan encontrar los alicientes para la L2 en las auto-imágenes de los aprendientes.

En este sistema, la motivación se considera como un deseo del alumno de reducir la discrepancia entre sus posibles auto-guías (*self-guides*) formadas por “el yo ideal de L2” (*ideal L2 self*), “el yo obligatorio de L2” (*ought-to L2 self*) y “el yo real” (*real self*). Así, el mencionado sistema consta de tres niveles: (1) “el yo ideal de L2”, que se refiere a la parte interna del aprendiente relacionada con la L2 para realizar el “yo ideal” y abarca el interés cultural, la orientación integradora y el instrumento para el mejoramiento. (2) “El yo obligatorio de L2”, que trata de los rasgos que debería tener un aprendiente para alcanzar las expectativas planteadas o para evitar resultados negativos, lo cual, normalmente, se vincula con la motivación instrumental. (3) La experiencia del aprendizaje de la L2 consiste en la motivación asociada con la situación específica del propio aprendizaje, es decir, el entorno inmediato (la influencia del docente, el plan de estudios, el grupo de compañeros, etc.). En fin, las auto-imágenes de los alumnos están sujetas a diversos factores de su vida y a su interacción con el ambiente sociocultural (Dörnyei & Ushioda, 2011).

“El sistema motivacional del yo en L2” ya se ha aplicado a muchos estudios realizados en diferentes contextos lingüísticos y culturales, aunque la mayoría se centra en investigar la motivación y la auto-identidad de los aprendientes que están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Como el inglés ocupa una posición dominante en la exploración empírica y en el análisis teórico de la motivación para la L2, se puede apreciar que otras lenguas están menos analizadas (Ushioda & Dörnyei, 2017). No obstante, también existen estudios que están explorando la motivación de los alumnos que aprenden simultáneamente dos o más LLEE, por ejemplo, en Hungría (Csizér & Dörnyei, 2005a, 2005b; Csizér & Lukács, 2010, y Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006), Suecia (Henry, 2010, 2011, 2014, 2015) y Austria (Mercer, 2011a, 2011b). Estas investigaciones reflejan que el inglés puede funcionar como una referencia normativa, teniendo, por este motivo, una influencia negativa en otras LLEE debido a la excesiva dedicación y recursos que emplean los estudiantes en ella.

## **2.2 Estudios empíricos sobre la adquisición de LLEE: el caso del contexto asiático**

Se ha percibido que las teorías con que los lingüistas intentan describir o entender la motivación para la L2 se han desarrollado principalmente fuera del contexto asiático. Por ello, todavía queda por investigar si todas estas propuestas o creencias reflejan lo que está pasando en Asia. En los últimos años han surgido estudios que toman la motivación de los estudiantes asiáticos como objeto de investigación (e.g. Yashima, 2009; Lamb, 2004; Apple, Da Silva & Fellner, 2013; Apple, Da Silva & Fellner, 2016; Huang, Hsu & Chen, 2015; Huang & Chen, 2017; Siridetkoon & Dewaele, 2017 etc.), pero la cantidad todavía es limitada y al igual que en otros contextos, el enfoque principal de dichos estudios también se centra en la adquisición del inglés. Yashima (2002, 2009) señala que “el yo ideal de L2” (inglés) de los aprendientes japoneses tiene mucho que ver con la posición

insustituible que ocupa la lengua en la comunidad internacional. Los japoneses muestran un gran interés por asuntos internacionales con ganas de ir al extranjero a estudiar y trabajar. Lamb (2004, 2009), con sus estudios en Indonesia, concluye que los estudiantes asiáticos aspiran a integrarse en una comunidad internacional imaginaria mediante la construcción de una identidad ciudadana global del habla inglesa. Huang et al. (2015), con sus cuestionarios cuantitativos, demuestran que los alumnos taiwaneses de LLEE están influenciados por una identidad cultural y socialmente tradicional. Así, por ejemplo, los que aprenden japonés y alemán siempre tienen una fuerte motivación instrumental, mientras que el interés personal por la cultura y la propia voluntad por aprender juegan un papel más decisivo en el aprendizaje del francés y el coreano. Siridetkoon y Dewaele (2017) indica que en Tailandia los estudiantes que están aprendiendo inglés (L2) y otra lengua extranjera (L2), por ejemplo, chino, japonés o coreano, tienen su “yo ideal” y “yo obligatorio” moldeándose mutuamente, vinculados a una serie de factores internos (individuales) y externos (socioambientales). Además, Lu, Zheng y Ren (2019) y Zheng, Lu y Ren (2019), utilizando la metodología Q, observan que los universitarios chinos de especialidad inglesa aprenden español no por motivos muy claros sino por una búsqueda del camino multilingüe.

Aunque abordan cuestiones sobre el estudio de otras lenguas, todavía faltan investigaciones que analicen por qué los alumnos chinos eligen aprender idiomas que no sean inglés en un entorno de inglés-dominante, cómo desarrollan sus auto-imágenes específicas con respecto a estos idiomas y, además, cómo interactúan el sistema de auto-motivación para la L2 (inglés) y para la L3 (español, en nuestro caso).

### **2.3. La motivación en el aprendizaje de español**

Casi todos los estudios anteriores sobre el aprendizaje de español se han llevado a cabo en contextos europeos o americanos, y la mayoría de ellos se dedican a la descripción de diferentes tipos de motivación y actitudes que poseen los alumnos, tomando la propuesta de Gardner y Lambert (1972) como la base teórica. De esta forma, los investigadores, mediante cuestionarios, descubren que los estudiantes en dichos contextos cuentan con más motivación integradora que instrumental (Espí & Azurmendi, 1996; Minera, 2009, y Fonseca & García, 2010). Asimismo, otros artículos afirman que la motivación para aprender español suele variar con el paso del tiempo y con el cambio de contexto, ya que este idioma se toma como una señal de identidad que puede facilitar la inserción de un miembro en la comunidad hispanohablante, lo que permite la cohesión grupal en contextos multiculturales (Carrai, 2009, y Segalowitz & Freed, 2004). En resumen, las investigaciones realizadas en Europa y Estados Unidos llegan a la conclusión de que muchos estudiantes de español en esas zonas tienen como incentivo la “integratividad” (integrativeness).

En cuanto al aprendizaje de español en el contexto asiático, Roncero (2017) menciona en su artículo que si creamos un marco para hablar del español en el mundo siguiendo el marco teórico para el “inglés en el mundo” (world English) desarrollado por Kachru y Smith (2009), el círculo de expansión del español englobaría el contexto asiático, y más específicamente el ámbito sinófono (China, Taiwán y Hong Kong), ya que “hoy por hoy, es notable el creciente interés del estudiante chino por la lengua y cultura española en contextos sinófonos” (Roncero, 2017: 305). Pero todavía no hay muchas investigaciones que hayan estudiado la motivación de estos alumnos que aprenden español como lengua extranjera. Entre las pocas referencias encontrada sobre la adquisición de español en Asia, Sun (2010), mediante una serie de cuestionarios hechos a los estudiantes de Pekín y Taiwán, señala que el aliciente para aprender español en casi la (47,7%) de los alumnos dependió de las notas de examen y del deseo de graduarse. Querol (2014)

ha analizado la situación actual del aprendizaje del español en China y señala que las perspectivas laborales y económicas son un importante aliciente para que los estudiantes de este país se inicien en el estudio de esta lengua.

Otro aspecto que se debe mencionar en este marco es la actitud de los estudiantes hacia las diferentes variantes del español. Se sabe que esta es una lengua con variantes a nivel de pronunciación, acento, léxico, morfosintaxis, etc. De hecho, hoy en día, la Real Academia Española está intentado regular la estandarización del español a nivel global en lugar de generar un énfasis entrado en España (Paffey, 2012). Así, Van Wymersch (2017) menciona que dichas variantes del español suponen un gran desafío para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera. Esto no solo se relaciona con las creencias de los alumnos sobre las características lingüísticas, sino también con sus supuestos culturales (Tollefson, 1999; Chan & Him, 2018). Por este motivo, en este trabajo, vamos a ver cómo se comportan los alumnos chinos frente a diferentes variantes de español, cuáles son sus actitudes y creencias y si estas influyen en su adquisición.

Finalmente, de acuerdo con lo indicado anteriormente, encontramos que faltan investigaciones que estudien la motivación de los estudiantes chinos para aprender español, teniendo en cuenta el contexto de dominancia del inglés y la progresiva expansión del español. Además, es interesante verificar si existen ciertas relaciones entre la motivación presentada por los alumnos chinos y la posición social de la lengua española en China, al ser este un país geográfica y culturalmente muy lejano a Europa y Estados Unidos.

Asimismo, con “el sistema motivacional del yo en L2” de Dörnyei (2005, 2009), intentaremos resolver las siguientes preguntas:

- (1) ¿Cuáles son las motivaciones de los aprendientes chinos que eligen el español como lengua extranjera? ¿Son las mismas que para el inglés? ¿Cómo funcionan las auto-imágenes en el proceso de adquisición?
- (2) ¿El contexto de inglés-dominante influye sobre la adquisición del español en China? ¿Cómo se relaciona “el yo de L2” (inglés) y “el yo de L3” (español) de los alumnos?
- (3) ¿Cuáles son los factores individuales, educativos y sociales que afectan a la motivación y actitud de la adquisición de las LLEE?

### **3. Estudio empírico**

#### **3.1. Metodología**

Actualmente, la enseñanza y el aprendizaje del español en China se están expandiendo rápidamente con más de cincuenta mil estudiantes (Zheng, 2015). La mayor parte de ellos poseen este idioma como especialidad universitaria, por lo que sería representativo analizar la motivación de estos alumnos en China. Tomamos un grupo de estudiantes del Departamento de Español de una prestigiosa universidad situada en el este de dicho país como objeto de investigación. Esta universidad, ocupa uno de los primeros 50 puestos en el *QS World University Rankings* de 2018 y ofrece cursos de grado y posgrado sobre arte, humanidades, ciencias y medicina. En general, los estudiantes de esta institución no solo son los que tienen notas académicas más altas en la selectividad china, sino que también poseen sus cualidades integrales bien desarrolladas. Aunque el Departamento de Español ha comenzado su andadura en el año 2017, sus estudiantes tienen muy buenos recursos materiales y disponen de un profesorado cualificado, por lo que se puede afirmar que el contexto de aprendizaje de español no se diferencia de otras universidades en China.

### 3.2. Diseño

En el presente estudio, se aplica la combinación de metodología cuantitativa (metodología Q) y cualitativa (entrevista) para estudiar la motivación de los alumnos chinos que aprenden español. Por lo que se refiere a la metodología Q, esta fue propuesta por Stephenson en el año 1935. Se trata de una técnica recién aplicada en el campo de las investigaciones sociocientíficas, sobre todo en lingüística. Esta permite revelar las subjetividades desde el punto de vista de los propios estudiantes, aunque para ello emplea una sólida base estadística (análisis factorial) para analizar los efectos de la información obtenida cualitativamente (Brown, 1995). Su elemento más característico es la medición objetiva de la subjetividad. En palabras de Valencia Vallejo (2003:146), la metodología Q “revela ordenamientos por rango de la opinión de las personas”.

Para enriquecer el resultado obtenido con la metodología Q, también realizamos entrevistas con los participantes después del experimento, como método suplementario para comprender y explicar mejor sus alicientes.

### 3.3. Participantes

Los participantes fueron 17 universitarios (los denominamos Q1-Q17 según lo estipulado en la Metodología Q) de la mencionada institución, cuya especialidad era el español. Al entrar en el Departamento de Español, reciben diez horas de clase a la semana (en el primer año, 360 horas en total) y estudian un promedio de 15 horas extra en su tiempo libre. El experimento se realizó cuando ya llevaban tres meses aprendiendo español. He aquí los datos demográficos de los participantes:

	Participantes
Descripción	Estudiantes de primer año académico del departamento de español
Género	Hombres =3 Mujeres =14
Edad	17-19
L1	Chino
L2	Inglés
L3	Español (tres meses de aprendizaje desde el inicio)
Conocimiento de inglés y el nivel esperado	Más de 6 años de aprendizaje; Un nivel de español equivalente al B1-B2 de acuerdo con el MCER

Tabla 1. Datos demográficos de los participantes

En cuanto al estudio del inglés, hay que señalar que estos alumnos ya tienen una experiencia de más de seis años con esta lengua anglosajona y han pasado el examen de inglés en la selectividad china, por lo que tienen un nivel B1-B2 según el MCER. Hay que subrayar que durante los cuatro años que estudian español, no abandonan el estudio de inglés. Según el programa universitario, los alumnos tienen que cursar ocho créditos de clases de inglés, lo que representa en total 144 horas de clases. Esto no incluye las horas extra en su tiempo libre dedicadas al estudio del inglés.

### 3.4. Recogida de datos

Para realizar la metodología Q, se tiene que llevar a cabo cuatro pasos: (1) desarrollar los enunciados (*statements*) (normalmente varía de 40 a 80 enunciados)

para construir una miniatura del conjunto de saberes compartidos; (2) recopilar las opiniones de los participantes, lo que llamamos ‘clasificación Q’; (3) hacer un análisis factorial de dicha ‘clasificación Q’; (4) interpretar los factores emergentes en relación con los enunciados. Los factores representan las distintivas opiniones compartidas dentro del grupo de participantes; eso quiere decir que los individuos se agrupan según sus puntos de vista compartidos sobre cierto tema.

De acuerdo con los anteriores estudios de Csizér y Dörnyei (2005a, b) y Dörnyei, Csizér y Németh (2006), creamos una lista de 47 enunciados, los cuales recopilan motivaciones y actitudes diferentes frente a la adquisición de LLEE, no solo recogiendo posturas ordinarias sobre las lenguas y su cultura, sino también acerca de los valores lingüísticos, culturales y sociales. Cada enunciado se ha impreso en una tarjeta de papel (90mm x 54 mm) en chino. Segundo, pedimos a los participantes hacer la ‘clasificación Q’ durante una clase de español (45 minutos). A cada participante se le entrega un juego de tarjetas (cada juego contiene 47 tarjetas de los 47 enunciados) y se le pide que clasifique los 47 enunciados puestos en la tarjeta en función del grado de acuerdo o desacuerdo (de menos cinco a más cinco—once posibilidades--), y que rellene el número de cada enunciado en un formulario de distribución forzada (Figura 1). Los 17 participantes en total generan 17 ‘clasificaciones Q’.

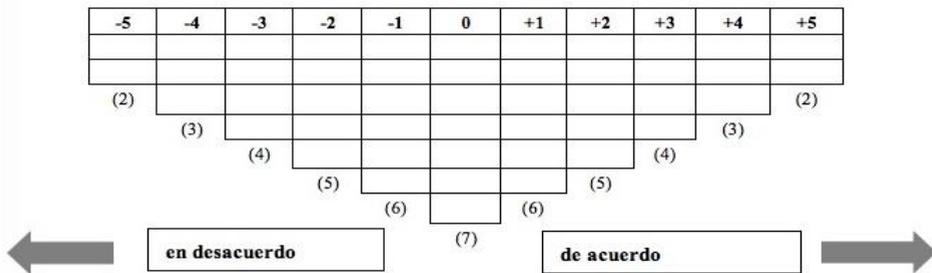


Figura 1. Cuadro para aplicar la metodología Q.

Tercero, utilizamos el PQMethod ( [www.rz.unibw-munchen.de/~p41bsmk/qmethod](http://www.rz.unibw-munchen.de/~p41bsmk/qmethod) ), un software gratuito, para realizar el análisis factorial requerido por la metodología Q. Ingresamos las 17 ‘clasificaciones Q’ en este software y se obtiene una matriz de correlación entre esas clasificaciones a través de la extracción del centroide. Luego, la matriz de correlación se entrega al análisis del componente principal con una rotación varimax (normalización de Kaiser). Después del ensayo de las soluciones de uno, dos y tres factores, encontramos que la de dos factores llega a ser más apropiada basada en la varianza explicada del 49%, lo cual cumple con los requisitos de la metodología Q (Watts & Stenner, 2012). Las cargas se consideran estadísticamente significativas con  $\alpha = 0.01$ ,  $r > .43$  (Watts & Stenner, 2012). Es decir, la solución final identifica dos grupos de factores significativos, con diecinueve clasificaciones en factor 1, que representa el 24% de la varianza y nueve en factor 2, que representa el 25% de la varianza. Existen, además, cuatro clasificaciones cargadas en ambos factores y una sin posibilidad de ser cargada, casos que en el presente estudio no van a ser investigados.

Para realizar las entrevistas, primero, planificamos todas las preguntas que queremos formular y preparamos un guion. Las preguntas que se realizan son abiertas y relacionadas estrechamente con la actitud y motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de LLEE, el participante puede expresar sus opiniones o hacer

comentarios. Invitamos a los 17 participantes, uno tras otro, a un despacho cerrado y tranquilo, en el que se sientan cómodos, les hacemos las preguntas según el guion cara a cara con una grabadora para realizar la grabación de la conversación y facilitar posteriormente su transcripción. Todo el proceso lo realizamos en el idioma chino para que los participantes entiendan y se expresan con mayor facilidad. La entrevista dura unos 20 minutos por cada participante.

#### 4. Resultado

Según las clasificaciones individuales y la configuración general de los enunciados capturados en la matriz, los dos factores reciben las siguientes etiquetas descriptivas: factor 1 (multilingüe con el inglés como prioridad) y factor 2 (español). Los dos factores representan diferentes tipos de actitud frente a la evaluación de los enunciados. Para el primero, se adjudican seis personas y otras seis para el segundo. Además, existen 4 participantes que tienen cargas dobles en ambos factores y un participante imposible de ser catalogado. Veamos la agrupación de los participantes en la siguiente tabla:

Grupos	Clasificaciones Q que integran el grupo
Factor 1 (multilingüe con el inglés como prioridad)	Q2 Q5, Q8, Q12, Q14, Q15
Factor 2 (español)	Q4, Q9, Q10, Q11, Q13, Q17
Grupo con cargas dobles	Q1, Q3, Q6, Q7
Imposible de ser cargado	Q16

Tabla 2. Integración de los factores.

En este artículo, solo nos centramos en los estudiantes cargados en el factor 1 y factor 2. Los que aparecen con cargas dobles y como imposibles de ser catalogados no son objetivo de nuestra investigación. Sin embargo, merece la pena mencionar que mientras estamos escribiendo el presente trabajo, el alumno Q16, sin ganas de aprender lenguas, se ha pasado del Departamento de Español a la Facultad de Derecho. Esto quiere decir que nuestra metodología Q nos ha mostrado un resultado relativamente fiel a lo que piensan estos alumnos. A continuación intentaremos interpretar los resultados obtenidos comparando enunciados extremos que definen los dos grupos.

##### 4.1. Factor 1: multilingüe con el inglés como prioridad

Los enunciados 1 marcados con +5, +4, -5 y -4 que eligen los estudiantes del grupo del factor1 son los siguientes:

De acuerdo		En desacuerdo	
+5	Enunciado 47: Ya llevo unos meses sin aprender inglés, parece que me está bajando el nivel. Estoy muy preocupado. Enunciado 12: Aunque tengo un nivel de inglés bastante bueno, dominar una lengua más (el español), sin duda, me hace más competitivo.	-5	Enunciado 11: Como hablo bien el inglés, no es importante si no puedo aprender bien el español. Enunciado 20: Al encontrarme con dificultades en el estudio de español, siempre me consuelo: “No pasa nada, por lo menos, hablo bien el inglés”.

+4	<p>Enunciado 5: Puedo imaginar que en el futuro podré usar el inglés sin ningún problema en algún trabajo o en la vida cotidiana.</p> <p>Enunciado 6: Puedo imaginar que en el futuro podré usar el español sin ningún problema en algún trabajo o en la vida cotidiana.</p> <p>Enunciado 8: Tengo que aprender bien el español, si no, afectará a mis calificaciones académicas.</p>	-4	<p>Enunciado 19: Elijo la especialidad de español porque creo que los estudiantes de inglés no son competitivos.</p> <p>Enunciado 42: Tengo ganas de ir a América Latina para hacer un intercambio o máster en el futuro.</p> <p>Enunciado 37: Hay muchos recursos y materiales del aprendizaje de español, lo puedo encontrar con facilidad.</p>
----	---	----	---

Tabla 3. Enunciados extremos seleccionados por el factor 1.

Con la Tabla 3, podemos observar que los estudiantes del factor 1 le dan mucha importancia al aprendizaje del inglés. Así, no solo expresan su preocupación en el margen de tiempo que no aprenden esta lengua (enunciado 47) (A los alumnos de la especialidad de español en esta universidad, normalmente, no les aconsejan cursar asignaturas de inglés en el primer semestre para que no se produzcan demasiadas transferencias interlingüísticas en su fase inicial), sino también muestran un fuerte deseo por usarla en el futuro (enunciado 5). En sus opiniones, el inglés ocupa una posición insustituible en la actual sociedad. Como dice un participante:

**Q14:** “Sé que aprender más lenguas extranjeras me puede traer más ventajas. Pero no puedo ignorar la importancia del inglés. Creo que en mi futuro trabajo o futura vida, usaré el inglés con más frecuencia. Claro, el español también lo voy a tener en cuenta seriamente porque es mi carrera y las calificaciones académicas son muy importantes para los universitarios.”

Con la respuesta del estudiante Q14 se nota que, aparte del inglés, estos alumnos también son conscientes de que dominar más lenguas extranjeras, en este caso el español, les ayudará a ser más competitivos (enunciado 12). Pero su motivación para aprender español se vincula estrechamente con los exámenes y las notas, algo que parece no tan voluntario o ideal para ellos mismos (enunciado 8). Se aprecia que los alumnos del factor 1 muestran ganas de usar las dos lenguas en el futuro, sea inglés o español (enunciado 5 y 6). Pero, quizás, el inglés es algo más universal e imprescindible, mientras que el español es un instrumento que les puede impulsar en el camino de vida.

En cuanto a las ideas con las que los alumnos del factor 1 no están de acuerdo, encontramos que reconocen que en el mundo no debe existir solo una lengua, en este caso, el inglés, y que dominar este idioma no significa que ya no haga falta aprender español (enunciados 11 y 20). De hecho, este grupo de estudiantes ya tienen la consciencia multilingüe, pero todavía con la tendencia del inglés como prioridad. Veamos cómo nos responden uno de ellos:

**Q15:** “Me gusta aprender español, es muy interesante. Me hace conocer mejor el mundo y, quizá, me ayudará en el futuro. Pero siempre pienso que el inglés es la base y que todos tenemos que aprenderlo bien.”

Lo que nos sorprende mucho es que a pesar de que estos participantes ya tienen la consciencia multilingüe, eligen español como su especialidad no por razones internas, sino por otras externas. Es decir, la mayoría de ellos aprenden español no por su propia voluntad:

**Q2:** “Estudio español porque mis notas de selectividad no alcanzan para otras especialidades.”

**Q8:** “Como en mi provincia esta universidad solo ofrecía plazas para español, no tuve otro remedio que tomar esta decisión.”

**Q5:** “Me parecía que no iba a haber mucha competencia para entrar en el Departamento de Español, por eso lo elegí.”

Además, es muy curioso que los alumnos del factor 1, aunque quieren aprender bien el español, no tienen ganas de integrarse en la comunidad latinoamericana, la cual cuenta con la mayor parte de los hispanohablantes (enunciado 42). En otras palabras, solo les interesa la cultura de la Península Ibérica y les parece que el español estándar es el de España. Por ejemplo:

**Q2:** “A decir verdad, para hacer intercambios o estudiar en el futuro, mi primera opción es ir a Australia o a Estados Unidos, la segunda puede ser España. Los países latinoamericanos no me interesan nada.”

Vemos que el participante Q2 incluso subraya el deseo de ir a países ingleses por encima de estudiar en países hispanohablantes, lo que muestra su fuerte voluntad de aprender inglés.

Al final, casi todos estos alumnos señalan que es muy difícil encontrar materiales o recursos para aprender español en horas fuera de clase (enunciado 37). Esto quizá representa que no tienen muy buena experiencia al aprender este idioma:

**Q12:** “Como ahora en China no hay muchas películas o series españolas traducidas al chino, encontramos que es un poco difícil aprender esta lengua de forma divertida.”

Llegados a este punto, podemos concluir que los estudiantes del factor 1, aunque están aprendiendo español como especialidad universitaria, siguen creyendo que el inglés es más importante como la lengua extranjera. Además, pese a buscar un camino multilingüe, aún creen que la posición del inglés está por encima y es irremplazable. Por eso, aprenden inglés por su propia voluntad y, como señala Dörnyei (2005, 2009), esto les reduce la distancia entre su “yo ideal de L2” de usar perfectamente inglés en el futuro y su “yo real de L2” de este momento, que les aporta mucha motivación para adquirir esta lengua. Además, la buena experiencia de aprendizaje al ver películas o series en inglés, leer novelas originales, música, etc., les afectará positivamente durante todo el proceso, como proponen Dörnyei y Ushioda (2011). Y, al contrario, la falta de recursos y materiales en español, en algún sentido, disminuye la motivación de los alumnos al aprender este idioma.

Por otro lado, a diferencia de lo que ocurre con el inglés, los alumnos del factor 1 no aprenden español por su propia voluntad, sino por razones externas, por ejemplo: “puedo ser más competitivo” (presión de la sociedad) o “las calificaciones académicas son muy importantes” (obligación de ser un universitario). Esto quiere decir que el español, en vez de funcionar para su autorrealización, se toma más bien como un instrumento para mejora en la vida. Huang et al. (2015) señalan que en muchos países de Asia oriental el confucianismo influye profundamente en el autoconcepto y en el comportamiento de la gente. En esta corriente filosófica tradicional son importantes los altos logros académicos y el deber o la obligación de los individuos en la sociedad. Por ello, el conocimiento de lenguas extranjeras siempre ha sido considerado como una demostración de dicho alto logro académico. En nuestro caso, podemos ver que para obtener una autosatisfacción y un reconocimiento popular y social, los alumnos se esfuerzan en aprender las dos lenguas, ya sea inglés o español.

Por último, hay que apuntar que estos alumnos, a pesar de tener la consciencia multilingüe, continúan la noción tradicional de “una nación, una lengua”, sin ver cada idioma como un recurso global. Por ejemplo, no tienen ganas de integrarse en la comunidad latinoamericana, sino que solo prestan atención a la lengua y cultura de España. Así, podemos concluir con que no han tenido un amplio campo de visión intercultural, sino que solo toman las lenguas extranjeras como una vía para alcanzar su autosatisfacción.

#### 4.2. Factor 2: español

Los enunciados marcados con +5, +4, -5 y -4, que reflejan las actitudes extremas y más típicas de los estudiantes del factor 2, son los indicados en la tabla 4.

De acuerdo		En desacuerdo	
+5	Enunciado 2: Prefiero dedicar más tiempo y esfuerzo al estudio de español. Enunciado 8: Tengo que aprender bien el español, si no, afectará a mis calificaciones académicas.	-5	Enunciado 11: Como hablo bien el inglés, no es importante si no puedo aprender bien el español. Enunciado 35: No creo que haya problema de español puro o español impuro. El español de cualquier país hispanohablante lo podemos aprender.
+4	Enunciado 4: Voy a esforzarme mucho en el aprendizaje de español, porque quiero conseguir certificados de esta lengua para demostrar mi nivel. Enunciado 10: Tengo que aprender bien el español, si no, no podré encontrar un buen trabajo en el futuro. Enunciado 47: Ya llevo unos meses sin aprender inglés, parece que me está bajando el nivel. Estoy muy preocupado.	-4	Enunciado 18: Me parece que el aprendizaje de español me ayuda en la adquisición de inglés. Enunciado 20: Al encontrarme con dificultades en el estudio de español, siempre me consuelo: “No pasa nada, por lo menos, hablo bien el inglés”. Enunciado 28: Podemos usar el inglés para participar en los asuntos de la comunidad internacional, no da importancia si no sabemos otras lenguas extranjeras.

Tabla 4. Enunciados extremos seleccionados por el factor 2.

Al contrario que los alumnos del factor 1, los del factor 2 consideran que, en la actualidad, el español es la lengua más importante. No solo dedican más tiempo al estudio de este idioma, sino que también prestan casi toda su atención a él para poder conseguir un buen resultado (enunciado 2). Veamos unas respuestas de los alumnos del factor 2:

**Q4:** “Siendo estudiante de la especialidad español, lo que tengo que hacer ahora, sin duda, es aprender bien esta lengua. A decir verdad, me parece muy difícil este idioma, por lo tanto, tengo que emplear más tiempo.”

**Q17:** “El español, con tantos créditos académicos, nadie puede ignorar su importancia.”

Con estas respuestas se ve la gran importancia que otorgan los alumnos del factor 1 al español, pero también se observa que su motivación para el aprendizaje no viene del “yo ideal de L2” que conduce al estudiante a usar la lengua o integrarse en la comunidad hispanohablante, sino que se relaciona estrechamente con las calificaciones académicas, exámenes, certificados y su futuro trabajo, lo cual viene del “yo obligatorio de L2” (enunciados 4, 8 y 10).

Aparte de su atención al estudio del español, vemos que los alumnos del factor 2, igual que los del factor 1, expresan su preocupación por el nivel de inglés (enunciado 47). Es decir, también le dan importancia al estudio de este idioma,

pero con la presión de las calificaciones académicas, no tienen más remedio que dejar el inglés aparte, de momento. Así, por ejemplo, algunos dicen:

**Q10:** “El inglés es imprescindible, pero ahora no tengo tanto tiempo para aprender español e inglés al mismo tiempo. Sé que mi nivel de inglés está bajando, pero qué remedio.”

**Q4:** “No solo me preocupa mucho el estudio del español, sino también el del inglés. El inglés, antes, era una ventaja que yo tenía, pero ahora... no sé. A decir verdad, estoy preocupado.”

Si revisamos los enunciados con los que los alumnos del factor 2 no están de acuerdo, encontramos que tienen opiniones similares a los del factor 1 en cuanto al enunciado 11 y el 20. Los dos apoyan nuestro resultado de que los alumnos del factor 2 tienen una fuerte motivación para aprender español y que no van a abandonarlo fácilmente solo por los conocimientos ya obtenidos del inglés. Además, dichos estudiantes también señalan que hablar solo inglés no es suficiente para integrarse en la comunidad internacional (enunciado 28).

Otro aspecto que nos ha sorprendido mucho es su opinión sobre “español puro” (enunciado 35). Muchos de ellos afirman que solo quieren aprender español de España, que les parece más estándar. Es decir, no reconocen el español del territorio latinoamericano, sino tienen prejuicios sobre esta cuestión. O bien podemos decir que, al igual que los alumnos del factor 1 creen que existe el español estándar. Pero, en realidad, los supuestos que subyacen en esta afirmación, la necesidad de una lengua estándar y las creencias creadas en relación con la corrección idiomática son, desde el punto de vista lingüístico, erróneas (Rojas, 2012). Las respuestas de los alumnos demuestran una vez más que estos alumnos, con la noción de “una lengua, una nación”, no son conscientes de que el español puede ser un recurso para vivir experiencias en diferentes sociedades e integrarse en una comunidad multicultural. Además, recuerdan la idea de Tollefson (1999) y Van Wymersch (2017), que supone que la actitud presentada por los alumnos hacia diferentes variantes tiene mucho que ver con sus supuestos culturales. Como los participantes no tienen muchos conocimientos sobre América Latina, no se encuentran tan motivados para aprender la variante española de dicha zona.

Por último, notamos que los alumnos del factor 2 no piensan que la adquisición del español les ayude en su aprendizaje de inglés (enunciado 18). Dicen que el español puede causar una transferencia negativa a la adquisición de inglés, sobre todo, en el aspecto de pronunciación y del deletreo de palabras.

Con todo ello, podemos ver que el aprendizaje del español, por los menos en la etapa inicial, no funciona como algo favorable para el estudio del inglés. Como señalan algunos lingüistas, no importa cuántas lenguas extranjeras se estén aprendiendo, el proceso de adquisición de cada una de ellas nunca ocurre de forma aislada. Además, la manera de motivar para aprender cada lengua extranjera no es igual (Dörnyei, Csizér, & Németh, 2006, y MacIntyre, Mackinnon, & Clément, 2009). En nuestro caso, el resultado nos demuestra que los alumnos tienen la creencia de que el aprendizaje del español ha frenado su adquisición del inglés.

### 4.3. Discusión

A partir de los mencionados análisis, podemos observar que existen grandes diferencias entre los estudiantes de ambos factores, aunque también comparten características similares, como se concluye en la figura 2.

Ambos grupos tienen una distribución muy distinta en lo relativo al tiempo dedicado al estudio de las dos lenguas. Sin embargo, los alumnos del factor 1

prefieren dedicarse más al estudio del inglés, aunque sean de la especialidad del español. Además, según las entrevistas, sabemos que eligen el español como carrera no por su propia voluntad, sino por razones como el límite de plazas de otras especialidades. Estos alumnos en China, un típico contexto de “círculo de expansión” (*Expanding Circle*, Kachru, 1992), se han visto afectados profundamente por el poder y la posición dominante del inglés en este país. Asimismo, al analizar el resultado, sorprende que entre la nueva generación de universitarios hay una parte que no solo usa el inglés con fines académicos (Feng, 2009; Pan & Block, 2011) o intranacionales (*intra-national purposes*, Bolton & Graddol, 2012), sino que también cuenta con una fuerte voluntad y deseo de contactar con la sociedad de habla inglesa e, incluso, de integrarse en ella. Es decir, los alumnos en vez de solo con “el yo obligatorio de L2”, ya tienen la tendencia de realizar su propio “yo ideal”. Como consecuencia de esta gran motivación, dichos estudiantes insisten en continuar aprendiendo inglés durante sus estudios universitarios. Pero, por el sentido de responsabilidad y el fuerte “yo obligatorio de L3”, también prestan mucha atención al estudio del español. Sin embargo, su motivación para aprenderlo es más una presión académica. Además, la dedicación al inglés, sin duda alguna, sacrifica parte del tiempo y esfuerzo que originalmente se debería poner en el estudio del español.

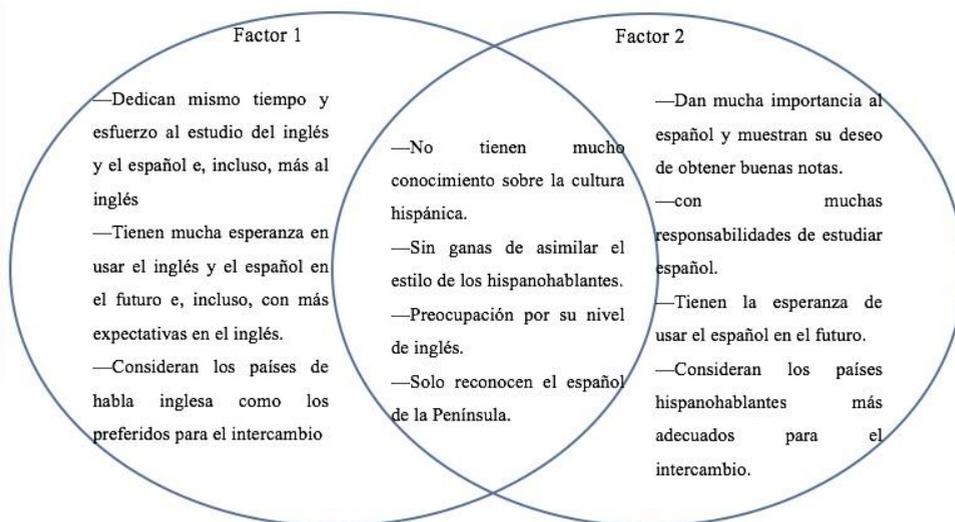


Figura 2. Resumen de las ideas y actitudes de los dos factores.

Otro aspecto que debemos destacar es que nuestro resultado coincide con los estudios anteriores que reflejan que el inglés, en algún sentido, tiene una influencia negativa en otras lenguas extranjeras (Csizér & Dörnyei, 2005a, 2005b; Csizér & Lukács, 2010; Dörnyei, et al., 2006; Henry, 2010, 2011, 2014, 2015, y Mercer, 2011a, 2011b). Así, al analizar por qué los alumnos del factor 1 dan prioridad al inglés, se observa que tiene mucho que ver con la posición social de esta lengua en un contexto específico (Henry, 2014, Huang et al, 2015). Además, la identidad del inglés y su cultura se reconoce más y mejor en la sociedad china que la del español. Los alumnos, influenciados por las tradiciones, conciencias sociales comunes y factores marco-contextuales, piensan que el inglés es más importante y útil que el español, lo que corresponde con el resultado del estudio de Busse (2017).

Por otro lado, el presente estudio pone de relieve que estos alumnos ya cuentan con una motivación multilingüe, aunque presenten actitudes distintas hacia las diferentes lenguas extranjeras. Ante esta circunstancia, Henry (2017) introduce el concepto de “yo ideal multilingüe” (ideal multilingual self), que consiste en la aspiración de ser multilingüe. Por su parte, Dornyei & Alhooie (2017) afirman que los estudiantes de lenguas extranjeras diferentes del inglés podrían conseguir más apoyo del mencionado concepto, ya que, además de su propia auto-guía (self-guide), que les ha proporcionado fuerzas adicionales, “el yo ideal multilingüe” tiene un efecto estabilizador en las auto-imágenes de varias L2 específicas. Es decir, con el aprendizaje del español y el inglés, el aliciente de los estudiantes puede entenderse como un sistema motivacional multilingüe de alto nivel que forma parte de una ecología de sistemas interconectados e interpenetrados.

En cuanto a los alumnos del factor 2, estos dedican más tiempo y esfuerzo al estudio del español que al inglés, además de mostrar un cierto interés por la lengua española y su cultura. No obstante, los resultados del estudio aquí presentado revelan que aprenden este idioma no porque crean que es útil para el mercado laboral, como ha señalado González Puy (2006), ni porque tengan planes profesionales o de vida muy concretos. Lo aprenden por su responsabilidad como estudiantes de esta carrera y por el deseo de conseguir certificados del idioma y, así, alcanzar su autosatisfacción. Por ello, podemos decir que su motivación para aprender español viene, principalmente, de su “yo obligatorio”.

Sin embargo, de las entrevistas con los alumnos se deduce que sus auto-imágenes se van viendo influidas poco a poco por el “yo ideal” que se forma a medida que adquieren más conocimientos lingüísticos y conocen cada vez mejor la cultura hispánica. En otras palabras, su motivación para aprender español se hace más fuerte durante el proceso de adquisición del propio idioma.

Por lo que respecta a los aspectos compartidos por los dos grupos, hay que destacar que, en primer lugar, ambos tienen dificultades para acceder materiales para el aprendizaje del español. Es más, en comparación con la cantidad de productos culturales ingleses que existen en China (música, películas, series, etc.), todavía es difícil tener en este país este tipo de recursos del mundo hispánico. Es decir, la cultura y civilización de esta área son casi desconocidas para los estudiantes chinos. Incluso podemos decir que son algo local y no llegan a tener una excesiva influencia en este territorio asiático. Por lo tanto, la lengua española, en comparación con la inglesa, tiene un menor impacto cultural y social, lo cual puede provocar funciones inhibitorias en la motivación mostrada por los alumnos.

En segundo lugar, los dos grupos transmiten la idea de que solo el español de la Península Ibérica es el estándar. No les interesa aprender las variantes de América Latina, tampoco quieren ser personas al estilo latinoamericano. En otras palabras, los estudiantes chinos tienen una marcada preferencia por el español de España y más bien del centro-norte de la Península. Además, Van Wymersch (2017) señala que los argumentos que subyacen detrás de estas preferencias radican en la importancia que se da a que los hablantes formen estructuras correctas, hablen claro y se acerquen más al español que la Real Academia Española promueve. A esto hay que añadir que, como hemos mencionado, que los alumnos tienen la ideología lingüística de “una nación, una lengua”, sin prestar atención a sus variantes ni tomar el idioma como un instrumento o un recurso para conocer una sociedad multilingüe.

Considerando estos aspectos, podemos ver que los alumnos del factor 1 aprenden español para obtener puntos extra en el desarrollo de su competencia

lingüística. El inglés sigue siendo su principal foco de atención. Y el español funciona, para ellos, como una habilidad afiliada al inglés. Mientras que los alumnos del factor 2, con la responsabilidad de aprender su especialidad, el español, reemplazan su motivación de aprender inglés por la del otro idioma temporalmente; por ello consideran que el español es más importante en esa etapa. Por esta razón, los alumnos muestran diferentes creencias y actitudes hacia el aprendizaje de las dos lenguas. Por esta razón, los estudiantes muestran diferentes creencias y actitudes hacia el aprendizaje de los dos idiomas.

## 5. Conclusión

En el presente trabajo, mediante un experimento realizado con la metodología Q y una entrevista llevada a cabo con los participantes, sacamos las siguientes conclusiones:

Dentro de los alumnos chinos que aprenden español como especialidad universitaria, existen dos tipos principales de motivación para su adquisición: uno es «multilingüe con el inglés como prioridad» y el otro, «español». Es decir, una parte de los alumnos insisten en que el inglés, por ser una lengua global, es más importante que el español. Por ello, dedican más tiempo y esfuerzo a su estudio de inglés y tienen ganas de utilizarlo en el futuro. Asimismo, su aliciente para aprender inglés viene, sobre todo, de su “yo ideal de L2”. No obstante, a pesar de que estos alumnos han ido teniendo la consciencia multilingüe, su motivación para aprender español se limita a relacionarse con su “yo obligatorio”. Frente a ello, hay otros alumnos que se esfuerzan mucho en aprender español gracias a su auto-guía del “yo obligatorio”, ya que el aprendizaje de dicha lengua se vincula estrechamente con las notas académicas, el certificado, el futuro trabajo, etc. Teniendo presentes todos estos aspectos, nuestra investigación aporta datos y pruebas que pueden apoyar el desarrollo del sistema de automotivación para una L2 de Dornyei (2005). Además, hay que darse cuenta de que con el aprendizaje cada día más profundo sobre una lengua y cultura, “el yo obligatorio” de los alumnos del factor 2 para aprender español se convierte, poco a poco, en “el yo ideal”. En este punto, nos quedaría investigar longitudinalmente cómo cambia la motivación de los estudiantes chinos durante sus cuatro años de aprendizaje del español.

En muchos estudios anteriores se menciona la posición social, cada día más preeminente, del español en China. Pero nuestro informe revela que la difusión de dicha lengua y su cultura, sobre todo, la variante del español de América Latina, sigue siendo bastante deficiente en comparación con la expansión de la cultura inglesa.

Por otro lado, a pesar de las limitaciones que pueda tener el presente estudio, por ejemplo, con el enfoque centrado solo en estudiantes universitarios y la falta de más muestras, este nos ha permitido llegar a las significativas conclusiones mencionadas anteriormente. Así, hemos descubiertos que, en el contexto asiático, el inglés es la lengua extranjera de mayor influencia y que esta frena, en algún sentido, la motivación de los estudiantes para aprender otros idiomas. No obstante, no debemos ser muy pesimistas ante el monismo del inglés en China porque, según la norma de la naturaleza y el desarrollo de la sociedad, cuando algo se hace extremo, es inevitable que se mueva poco a poco al sentido contrario. Así, podemos ver que ya hay bastantes estudiantes que han reemplazado el aprendizaje del inglés por el de otros idiomas, como el español. E, incluso, los alumnos que dan mucha prioridad al inglés ya han empezado a estudiar otros idiomas como una capacidad extra. Quizá en un futuro no muy lejano, los estudiantes chinos serán más conscientes de la importancia de multilingüismo y evolucionarán hacia un camino de aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras.

## Bibliografía

- Apple, M.T., Da Silva, D. & Fellner, T. (2013). Language learning motivation in Japan. Bristol: Multilingual Matters.
- Apple, M.T., Da Silva, D. & Fellner, T. (2016). L2 selves and motivations in Asian contexts, Bristol: Multilingual Matters.
- Bolton, K. & Graddol, D. (2012). English in China today. *English Today*, 28(3), 3-9.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and changing landscape. *System*, 55, 145-157.
- Brown, R. Q. (1995). *Q Methodology as the Foundation for a Science of Subjectivity*. Ponencia presentada en 11<sup>th</sup> International Conference of the International Society for the Scientific Study of Subjectivity, College of Medicine, University of Illinois.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.
- Cabau-Lampa, B. (2007). Mother tongue plus two European languages in Sweden: Unrealistic educational goal? *Language Policy*, 6, 333-358.
- Carraí, D. (2009). Motivación y abandono en el aprendizaje del Español en Noruega: La motivación, *RedELE*.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005a). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005b). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Csizér, K. & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1-13.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3): 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Alhoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Buffalo, NY : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Edinburgh Gate, UK: Pearson Education Limited.
- Espí, M. J. & Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11, 63-76.
- Feng, A. W. (2009). English in China: Convergence and divergence in policy and practice. *AILA Review*, 22, 85-102.
- Fonseca C. & García, L. (2010). Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social. *Comunicar*, 34, 145-153.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English can mean the end of "English as a foreign language"*. London: British Council.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, England: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- González Puy, I. (2006). El español en China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 133-142.
- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 149-162.
- Henry, A. (2011). Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 235-255.
- Henry, A. (2014). The motivational effects of crosslinguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovation in Language Teaching and Learning*, 8(1), 1-19.
- Henry, A. (2015). The dynamics of L3 Motivation: A longitudinal interview/observation-based study. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. (pp. 315-341). Bristol: Multilingual Matters.
- Henry, A. (2017). L2 Motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548-565.
- Huang, H. T. & Chen, I. L. (2017). L2 selves in motivation to learn English as a foreign language: The case of Taiwanese adolescents. In M. Apple, D. da Silva, & T. Fellner (Eds.), *L2 selves and motivations in Asian contexts*, 51-69. Bristol: Multilingual Matters.
- Huang, H. T., Hsu, C. C. & Chen, S. W. (2015). Identification with social role obligations, possible selves, and L2 motivation in foreign language learning. *System*, 51, 28-38.
- Irie, K. (2014). Q methodology for post-social-turn research in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 13-32.
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.

- Kachru, B. B. (1992). Models for non-native Englishes. In B. B. Kachru (Ed.), *The other tongue: English across cultures* (2nd ed., pp. 48-74). Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Kachru, Y. & Smith, L.E. (2009). The Karmic cycle of world Englishes: some futuristic constructs. *World Englishes*, 28 (1), 1–14.
- Kormos, J., Kiddle, T. & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Lu, X. 鹿秀川, Zheng, Y. 郑咏滢, & Ren, W. 任伟, (2019). Aprendizaje simultáneo del inglés y el español en China: una investigación basada en la Metodología-Q sobre la motivación. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 381-406.
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P. & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 43-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S. (2011a). Language learner self-concept: Complexity, continuity and change. *System*, 39(3), 335-346.
- Mercer, S. (2011b). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436.
- Minera Reyna, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6, 58-73.
- Paffey, D. (2012). *Language ideologies and the globalization of 'standard' Spanish*. A&C Black.
- Pan, L., & Block, D. (2011). English as a “global language” in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System*, 39, 391-402.
- Querol Betaller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *Marco ELE. Revista Didáctica*. 18, 1-12.
- Reyes Chávez, R. (2014). El uso de la metodología Q en la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* de Díaz-Barriga, A. y Luna Miranda, A. B. (coordinadoras): 215-241 Ediciones Díaz de Santos.
- Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: agrado y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica XXVIII*: 99-116.
- Roncero, L. (2017). ¿Español en el mundo chino? ¿Ficción o realidad? *Hispania*, Volume 100, Number 5, 305-306. Johns Hopkins University Press.
- Segalowitz, N. & Freed, B. F. (2004). Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Siridetkoon, P. & Dewaele, J.-M. (2017). Ideal self and ought-to self of simultaneous learners of multiple foreign languages. *International Journal of Multilingualism*, 15(4) :313-328.
- Sun, S. C. 孫素靜 (2010). La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses. *Actas XLV (AEPE)*, 241-251. Centro Virtual Cervantes.
- Tollefson, J. W. (1999). Language Ideology and Language Education. 43-52. Consultado en [www.languages.ait.ac.th/hanoi\\_proceedings/tollefson.htm](http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/tollefson.htm).
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world. *The Modern Language Journal*, 101(3), 451-453.
- Valencia Vallejo, N. G. (2003). La metodología Q: más que una técnica de investigación. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 13, 144-153.
- Van Wymersch, C. (2017). Variantes del español: una investigación de los programas de educación y las actitudes de los profesores ELE en la comunidad flamenca. Trabajo fin de máster. Universiteit Gent.
- Watts, S. & Stenner, P. (2012): *Doing Q Methodological Reserch: Theory, Method and Interpretation*, Londres, Sage.
- Wei, R., & Su, J. (2012). The statistics of English in China. *English Today*, 28(3), 10-14.
- Xu, H. (2018). The derivative multilingual “selves”: Understanding secondary school students’ motivation to learn a foreign language other than English in China. Paper Presented at AAAL 2018, Chicago, IL, March 21 2018.
- Yashima, T. (2009). International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Bristol: Multilingual Matters.
- Zheng, S. 郑书九, (2015). *Quanguo gaodeng yuanxiao xibanyayu jiaoyu yanjiu* [Spanish teaching in Chinese universities 全国高等院校西班牙语教育研究]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zheng, Y. 郑咏滢, Lu, X. 鹿秀川 & Ren, W. 任伟 (2019). Profiling Chinese university students’ motivation to learn multiple languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(7), 509-604.