



10.15446/fyf.v36n1.100789

Artículos

FACTORES AFECTIVOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS SINOHABLANTES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA*

AFFECTIVE FACTORS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN SINO-SPEAKING CONTEXTS: A REVIEW OF THE LITERATURE

*Juan Carlos Manzanares Triquet*¹

*Juan Ramón Guijarro Ojeda*²

Cómo citar este artículo:

Manzanares Triquet, J. C., & Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y Función*, 36(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2022-01-31, aceptado: 2022-08-18

* El presente artículo, bajo la dirección y supervisión del Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda, pertenece a la tesis doctoral «Gamificación y aprendizaje basado en juegos en ELE: diseño de un programa para el desarrollo de la motivación y las competencias comunicativa e intercultural en un contexto sinohablante universitario», finalizada en 2022.

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0488-6756> Universidad de Lengua y Cultura de Beijing, Beijing, China. jcarlosmt88@hotmail.com

2 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8453-2909> Universidad de Granada, Granada, España. jrgo@ugr.es

Resumen

La presente investigación ofrece una visión panorámica de la influencia que ejercen los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas, en general, y en la enseñanza de ELE en particular, poniendo el foco en el contexto sinohablante como elemento diferenciador. Para ello, partimos de una descripción sucinta de los diferentes componentes que integran la competencia existencial para, posteriormente, analizar en detalle los resultados de las principales aportaciones existentes en la literatura vigente a partir de la revisión de variables como la motivación, la ansiedad, los estilos de aprendizaje y el autoconcepto de este perfil de aprendiz. Con ello, pretendemos arrojar luz sobre el estado actual de la cuestión, compartir nuevos interrogantes y, sobre todo, facilitar claves de actuación necesarias para aquellos enseñantes e investigadores que deseen iniciar su periplo docente en la República Popular China.

Palabras clave: *afectividad; competencia existencial; ELE; Educación Superior; República Popular China.*

Abstract

The present research offers an overview of the influence of affective factors in language learning in general and in the teaching of SFL in particular, with a focus on the Sino-speaking context as a differentiating element. To this end, we start with a brief description of the different components that make up existential competence to later analyse in detail the results of the main contributions existing in the current literature from the review of variables such as motivation, anxiety, learning styles and the self-concept of this specific learner profile. Our aim is to shed light on the current state of affairs, to share new questions and, above all, to provide the necessary guidelines for those teachers and researchers who wish to begin their teaching journey in the People's Republic of China.

Keywords: *affective variables; existential competence; Spanish as a Foreign Language; Higher Education; People's Republic of China.*

1. Introducción

El papel que juega la dimensión afectiva en la enseñanza de idiomas es relativamente reciente teniendo en cuenta la dilatada trayectoria que ostenta el estudio de las lenguas extranjeras. Sin embargo, tradicionalmente, la cognición ha sido considerada como el factor determinante para el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico. Las variables afectivas, como asevera el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (AA. VV., 2008), incluyen «los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente». Cabe señalar que estos elementos no se relacionaban al proceso de adquisición de lenguas extranjeras hasta los años sesenta. A partir de entonces, se observan los primeros estudios dedicados a estudiar la incidencia de esta entidad.

Chastain (1975, citado en Benito [2014]), por ejemplo, trata su adherencia cualitativa y equipara su trascendencia con las aptitudes intelectuales de los aprendientes. En esta misma línea se encuentra el sentir de distintos autores como Stevick (1980, p. 4): «El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula»; Arnold y Brown (2000), quienes resaltan los beneficios que reporta en el aprendizaje de idiomas un tratamiento óptimo de la empatía, la autoestima o la motivación; o, ya en la última década, Mora (2019, p. 69):

Hoy no cabe duda ya, y se puede afirmar resolutivamente, que es en la emoción en donde residen los fundamentos básicos de una buena enseñanza, que sin emoción no hay procesos ensamblados y coherentes, ni toma de decisiones acertadas ni procesos de aprendizaje y memoria sólidos.

Por otra parte, la Hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982), recogida por Richards y Rodgers (1986), supone un notable punto de inflexión en la integración de la afectividad como componente esencial del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Según esta «los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más información de entrada, se relacionan con confianza y son más receptivos a la información que reciben» (Richards & Rodgers, 1986, p. 180). Por el contrario, los alumnos con un filtro alto asimilan con mayor dificultad el aducto y, por lo tanto, presentan una adquisición deficiente de la lengua meta. La validez de esta teoría llega hasta nuestros días como así sostienen, por ejemplo, Estaire y Fernández (2012, p. 53) «estos factores, creencias y actitudes funcionan como un filtro afectivo que deja o no deja pasar los conocimientos y condicionan las acciones docentes».

Estudios más recientes, como el efectuado por Méndez (2015), insisten en la errónea discriminación que, por lo general, ha asumido la afectividad dentro del paradigma de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Méndez sugiere que una de estas causas pueda responder a la presunta «acientificidad o asistematicidad» (Méndez, 2015, p. 682) que presentan cada uno de estos factores condicionantes.

2. Tratamiento de la competencia existencial en el MCERL (2001) y el PCIC (2006)

Tal es la evidencia científica que avala el valor de la afectividad dentro de la ASL que órganos como el Consejo de Europa mediante el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) o el Instituto Cervantes a través de su Plan Curricular (Instituto Cervantes, 2006), comprenden apartados específicos destinados a esclarecer el rol que la afectividad ejerce sobre el proceso de aprendizaje.

Así, en el capítulo quinto del *Marco* (Consejo de Europa, 2001), «las competencias del usuario o alumno», en su apartado primero, «competencias generales», encontramos un epígrafe dedicado a la *competencia existencial* (5.1.3). El *saber ser*, definido en el documento como «la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás» (Consejo de Europa, 2001, p. 12) es descrito, a su vez, como un parámetro tan incisivo en el proceso de aprendizaje del individuo como lo es la aptitud. Se precisan hasta seis factores individuales capaces de condicionar el grado de aprovechamiento de la actividad cognitiva implicada. Son, indistintamente del orden en que figuran: la motivación, la ansiedad, los estilos de aprendizaje, el autoconcepto, las creencias¹ y las actitudes. En los apartados venideros profundizaremos en aquellos que mayor atención han despertado en la literatura vigente por la necesaria relación que juegan en la adquisición de la lengua y, sobre todo, por el modo en que pueden influir en el alumnado sinohablante ante el choque cultural y/o metodológico derivado de una praxis diametralmente distante de su realidad más cercana.

El Instituto Cervantes (2012), por su parte, en el informe *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* describe cuáles son las virtudes deseables que ha de encarnar todo docente de ELE. Entre las habilidades que se recogen, observamos la siguiente: «gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo» que queda definida de la siguiente manera:

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus

compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente [...]. (Instituto Cervantes, 2012, p. 23)

La competencia f, como consta en el citado documento, queda disgregada en otros tantos subapartados que albergan las siguientes cualidades: «gestionar las propias emociones», «motivarse en el trabajo», «desarrollar las relaciones interpersonales» e «implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno» (Instituto Cervantes, 2012, pp. 23-24).

A continuación, vamos a tratar uno a uno cada uno de los factores individuales que habremos de considerar, en paralelo, al diseño y profesión de nuestra actividad docente.

2.1. La motivación

De todos los factores individuales que conforman la *competencia existencial*, la motivación se ha postulado como el «factor afectivo de mayor impacto en el aprendizaje» (Riquel, 2014, p. 5). Arnold (2000, p. 17), se refiere a ella como «el deseo de hacer algo, para hacer el esfuerzo necesario para lograrlo», destacando el influjo que ejerce sobre el nivel de lengua adquirido al finalizar el proceso de aprendizaje. En una publicación posterior, de hecho, matiza esta cuestión al afirmar que «es uno de los factores más importantes para explicar las diferencias individuales de logro lingüístico y la disposición a comunicarse en una L2» (Arnold & Foncubierta, 2019, pp. 30-31). Otros como, por ejemplo, Williams y Burden (1999, p. 128) caracterizan la motivación como «un estado de activación cognitiva y emocional», mientras que Guijarro y Marins (2012) añaden un importante apunte al señalar que en contextos de aprendizaje no inmersivos su significancia es todavía mayor al carecer de estímulos y muestras de lengua externas al aula. Desde la óptica del docente, en cambio, podríamos explicar la motivación como el movimiento que insta «al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula» y cuyo fin primordial reside en «despertar y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas» (Polanco, 2005, p. 2).

2.1.1. Estudios motivacionales en ELE en la R.P. China

Pese a no ser numerosos, se han encontrado algunos trabajos relacionados con la motivación del alumnado sinohablante de ELE en China. En cualquier caso, cabe apreciar que, teniendo en cuenta la veloz situación de cambio que está experimentando

la lengua española en este país, los estudios aquí tomados puede que hayan sufrido o sufran en un futuro cercano cambios que reflejen en distinto modo la realidad más fiel del momento actual.

El primero de estos estudios nos lleva al año 2009, de la mano de Cortés (2009). En su artículo, el autor revela un escaso hábito lector en el alumnado, una baja frecuencia en el consumo de contenido audiovisual, una limitada participación en el aula y, por último, un círculo de contactos hispanohablantes prácticamente nulo. Sin embargo, matiza que, a medida que la competencia de los discentes crece, su interés por el uso de este tipo de recursos se incrementa. Un dato muy llamativo del estudio de Cortés alude a la siguiente cuestión: «¿Por qué empezaste a estudiar español en esta Universidad?» (Cortés, 2009, p. 14). Un 44% de la muestra analizada justifica su elección por la imposibilidad de obtener plaza en el Departamento de Inglés de la Facultad. En un 21% dicha opción viene dada por consejo parental. Unos números que, analizados en valores absolutos, esgrimen un lógico y progresivo desánimo en el proceso de aprendizaje.

Un segundo análisis desarrollado posteriormente por el autor también ofreció diversos datos de interés. En lo que concierne a la escasa participación del alumnado en clase, 69 participantes alegaron que el uso del inglés como lengua vehicular motivaba su incomprensión y, por esta razón, no saber qué contestar en muchos casos. 29 estudiantes achacaron su silencio a la timidez, así como al miedo a cometer errores. Los restantes 28 justificaron su actitud al defender su falta de habilidad para hablar y pronunciar correctamente la lengua española. Estos datos, además de evidenciar la preferencia del alumnado por el empleo del chino, resaltaron, aún más si cabe, dos condiciones: la determinante incisión que desempeñan los factores afectivos en este contexto, y el conflicto relativo a la metodología de enseñanza.

El segundo estudio del que tenemos constancia es el elaborado por Crivillés (2017). Los informantes de este trabajo pertenecen a dos centros universitarios diferentes, situados ambos en China². Para recabar la información relativa a la motivación del alumnado, se administró un cuestionario compuesto por 33 preguntas. Las conclusiones derivadas del estudio mostraron sustanciales diferencias en la motivación de sus estudiantes. Así, el alumnado de SICFL mostró una mayor motivación intrínseca, que se evidencia en un mayor interés por el estudio de la lengua durante un periodo que se extiende a lo largo de toda la diplomatura. En cambio, los discentes de Fudan se rigen por una motivación de carácter extrínseco como se constata en diferentes situaciones «a través de la obligación ejercida por los padres, encontrar un buen trabajo y estudiar un máster en un entorno hispanohablante» (Crivillés, 2017, p. 103). Asimismo, Crivillés (2017, p. 22) alega que una de las causas que explica esa preponderancia de la motivación

extrínseca del alumnado reside en la naturaleza socioeducativa de China como «sistema basado en la evaluación y la competitividad».

En los últimos años, asistimos a una prolífica etapa que proporciona nuevos datos. En este sentido, Song (2019) publicó un estudio en el que participaron 712 informantes de primer curso del Grado en Filología Hispánica³. Para ello, completaron un cuestionario en el que las respuestas del alumnado quedaron distribuidas según cuatro grandes categorías: motivaciones culturales, lingüísticas, profesionales y contextuales. En lo que se refiere a las motivaciones de tipo cultural destacan, por encima de todas las demás, la curiosidad por el cine y la música en español (86%). Le sigue el interés por vivir una etapa en el extranjero (72%) y la curiosidad por la literatura, el arte o la historia panhispánica (57%). En cuanto a la motivación de carácter lingüístico sobresale, en especial, el interés por aprender idiomas (71%). Ya en el ámbito profesional, hallamos un importante vínculo entre el aprendizaje de español y el mundo de los negocios (78%), fruto de las relaciones entre China y América Latina, que encuentra en ellas un importante nicho de mercado. De tipo contextual son las menos atractivas, *a priori*, que aluden a la popularidad actual de la lengua (69%).

También en 2019, encontramos otro trabajo de motivación en el aula de ELE realizado por Alcaraz (2019). En él, participaron 125 estudiantes de segundo curso del Grado en Filología Hispánica procedentes de seis universidades colaboradoras de Pekín⁴. El cuestionario contempló tres grandes grupos motivacionales: la académica, la lingüística y la laboral. Al igual que en la investigación de Song (2019), las ganas de descubrir nuevas culturas, en un sentido amplio, es una de las causas que lleva a parte del alumnado a escoger el español como carrera universitaria. Asimismo, disfrutar de un mayor número de oportunidades profesionales, o viajar al extranjero con una mayor solvencia, son algunas de las causas que, según este trabajo, empujan al alumnado sinohablante a decantarse por estos estudios.

En la esfera académica y, particularmente, en el ecosistema del aula, la investigación ofrece algunas impresiones que cabe mencionar. De esta manera, las asignaturas concebidas como más útiles son, en primer lugar, Gramática (27%), en segundo, Conversación (22%) y, tercero, Audición (11%). Un 67% afirma que prefiere seguir el método comunicativo, trabajar en parejas (44%), y aprender jugando (83%). También destaca el importante rol que desempeña en su aprendizaje el libro de texto, *Español Moderno*, piedra angular de toda su formación pues, como sostiene el 37% del alumnado, «lo usa para todo». En el plano laboral, un 41% de los encuestados apuesta por el comercio como su principal salida profesional, seguido de la traducción con un 29% o la enseñanza, con un 22%. Llama la atención que el 88% de los participantes

afirman que desean desarrollar su vida laboral en China, frente a un 28% que ve en Hispanoamérica su opción de futuro.

El último trabajo vinculado a la motivación del que tenemos constancia nos dirige a Lu, Zheng y Ren (2019). Se llevó a cabo entre 17 estudiantes de primer curso del Grado en Hispánicas, a partir de una metodología mixta de recogida de datos. En el estudio se etiquetaron dos categorías de participantes: aquellos de perfil multilingüe con una marcada predilección por el aprendizaje de la lengua inglesa y aquellos para los que el español era la lengua de estudio prioritaria. Pues bien, para la muestra perteneciente al primer grupo su motivación reveló ser, sobre todo, extrínseca, pues estaba condicionada al resultado (buenas notas, obtención de diplomas, etc.). Además, pese a valorar el español como una lengua de importancia que podría mejorar su futuro profesional, siguieron otorgando al inglés toda supremacía. Sorprenden, a su vez, valoraciones como las que siguen, que conllevan una motivación bastante baja de partida: «Estudio español porque mis notas de selectividad no alcanzan para otras especialidades»; «Como en mi provincia esta universidad solo ofrecía plazas para español, no tuve otro remedio que tomar esta decisión» (Lu, Zheng & Ren, 2019, p. 89). Por otra parte, otros discen-tes apuntan a la escasez de recursos audiovisuales traducidos al chino de fácil acceso (como series o película), como uno de los escollos para aprender la lengua cervantina de una manera más motivante.

En cuanto al alumnado englobado en el grupo dos, a pesar de dedicar todos sus esfuerzos en el aprendizaje del español, su motivación principal fue también extrínseca, al verse orientada, principalmente, hacia la consecución de certificaciones de idioma o la inserción laboral.

Con carácter extrapolable a ambos grupos, llama la atención la preferencia compartida del alumnado por el aprendizaje del español peninsular (en especial, del centro-norte), como variedad estándar, en detrimento de otras formas pertenecientes a América Latina.

2.2. La ansiedad

Siguiendo a Rojas (1989) podemos, de forma general, definir la ansiedad como «una respuesta vivencial, fisiológica, conductual, psicológica, cognitiva y asertiva, caracterizada por un estado de alerta, de activación generalizada». Dentro del marco de la enseñanza, MacIntyre y Gardner (1994) la definen como el sentimiento de tensión y aprensión experimentado por los aprendientes, especialmente en la adquisición de segundas lenguas, en tareas conversacionales o auditivas. Este estado se agrava, en el plano oral, en situaciones en las que la velocidad de habla es elevada, y en el plano escrito, cuando el alumnado encuentra oraciones complejas.

Como apuntan Arnold y Brown (2000, p. 263), la ansiedad «está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión». Su tipología es amplia y diversos autores han realizado diferentes propuestas para explicar y clasificar cuándo esta reacción emocional es latente. Así, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, Horwitz, Howirtz y Cope (1986) distinguen entre tres formas: aprensión comunicativa, ansiedad al examen y aprensión a ser juzgado. Por su parte, Heron (1989) nos habla de la ansiedad existencial, frecuente en contextos de grupo, como es el caso de las aulas de lenguas extranjeras. Se articula en torno a tres componentes que se interrelacionan entre sí: «la ansiedad de aceptación: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...]; la ansiedad de orientación: ¿Comprenderé lo que sucede? [...]; y, por último, la ansiedad de actuación: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?» (Arnold & Brown, 2000, p. 263).

Desde que se considera la importancia de la ansiedad en el ámbito de la ASL (junto a los demás factores afectivos), se ha discutido mucho sobre la posibilidad de que la ansiedad, en realidad, funcione como un disparador del rendimiento del individuo. Esta hipótesis ha suscitado la atención de muchos expertos y estudios, con objeto de verificar si encierra algún tipo de beneficio para quien la percibe o si, en realidad, únicamente transfiere al individuo perjuicio en su actividad. Falero y Pardo (2016), a este respecto, basándose en el trabajo de Arnold (1999), afirman que «la mayoría de las investigaciones [...] remarcan su valor debilitador y atenuante» (p. 255). Benito (2014) enuncia que «la ansiedad solo es útil para tareas muy elementales de aprendizaje, pero no lo es cuando se trata de un aprendizaje más complicado, como el de idiomas». Un hecho del que se hacen eco Arnold y Brown (2000, p. 263) al afirmar que «pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas». En un prisma opuesto, emerge Scovel (1978, p. 139) quien defiende la posibilidad de que un estado de ansiedad relativa repercuta en un óptimo desempeño de las tareas que así lo exijan.

2.2.1. Estudios sobre ansiedad en ELE en la República Popular China

En este apartado, vamos a hacer alusión a tres trabajos. El primero de ellos data del año 2015 y lo encontramos en Falero y García (2016). Llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Pekín, consistió en un cuestionario compuesto por 22 ítems entre 45 informantes matriculados en cursos⁵ de lengua española ofrecidos por la Institución.

A grandes rasgos, cabe destacar que el cuestionario está dividido en dos bloques bien diferenciados. La primera parte compila actividades habituales de aula pertenecientes a las cuatro destrezas lingüísticas⁶ del *Marco*, mientras que la segunda

parte se centra en el análisis del modo en que los discentes canalizan y externalizan su cuadro de ansiedad.

Empezaremos por comentar los resultados pertenecientes al primer bloque. Con respecto a las tareas de producción oral, los resultados de la investigación muestran que las actividades más ansiógenas para el alumnado son: (1) la realización de exposiciones orales, con un 39.9%; (2) participar en debates y charlas abiertas en plenaria, con un 22.2%; (3) y, en tercer lugar, las actividades dialógicas con el docente donde concuerdan un 17.7% de la muestra. En un extremo opuesto, las actividades de producción oral que provocan una menor ansiedad (ansiedad baja) entre los alumnos son: las interacciones en pareja (73.2%), y las interacciones realizadas con varios compañeros en simultaneidad (62.2%). Resulta de interés citar como, en contraposición, las tareas de expresión e interacción escrita representan, por lo general, la tipología de actividad menos ansiógena, con un 2.2% de respuesta

Del segundo bloque del cuestionario se desprende que la ansiedad se identifica, principalmente, como señalan Falero y García (2016, pp. 257-258) en: «pérdida de memoria u olvidos (59.98%), bloqueo (53.32%), errores injustificados (48.88%), miedo (37.76%), risa nerviosa (26.65%), sudores y palpitaciones (24.42%) y falta de concentración (19.99%)».

Finalizan su investigación facilitándonos una relación de ideas y técnicas aplicables al aula con la intención de rebajar esta sintomatología tan desfavorable para el aprendiente de lenguas extranjeras. Pasamos a sintetizarlas en la Tabla 1:

Tabla 1. Estrategias mitigadoras de la ansiedad en el aula de ELE con sinohablantes

Diseñar tareas factibles	Relativizar el error y pautar su mejora
Generar una atmósfera de aula positiva	No interrumpir el discurso oral ante el error
Realizar actividades significativas de interés del alumnado	No forzar la participación oral en plenaria
Contemplar en el diseño, el estilo de aprendizaje del discente sinohablante	Abogar por la evaluación continua

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Falero y García (2016)

El segundo trabajo de investigación que hallamos en este contexto fue también realizado por Falero (2016), esta vez en solitario, en el Instituto Cervantes de Pekín. Este estudio, en el que participaron 22 estudiantes de nivel A2.2. de español, propuso el uso de las TIC y, en particular, WeChat⁷, para reducir el componente ansiógeno asociado a las tareas de expresión oral. El uso paulatino de esta red social como espacio *online* para la práctica oral, no solo mejoró la confianza del alumnado, sino que fortaleció la

relación del grupo al facilitar un contacto más estrecho fuera del aula. Como apunta el autor: «[...] la mayoría de participantes declaró sentirse más cómodo con las tareas [...] puesto que de forma general se encontraron más relajados, reduciéndose la ansiedad y el nerviosismo al no tener que participar en conversaciones cara a cara» (Falero, 2016, p. 26). Este cambio de percepción, por ende, repercutió, también, en un mejor desempeño en las sesiones presenciales, con un mayor flujo de intercambio espontáneos, aportaciones y sugerencias.

El tercer trabajo desarrollado para paliar los efectos de la ansiedad en el aula de ELE, en China, lo encontramos en Du (2018) quien encuentra en la implementación de la música y las canciones la perfecta herramienta para doblegar los efectos negativos asociados al estrés y a la ansiedad. Como asegura, el uso de la musicoterapia en el aula de ELE permite al alumnado sentirse más seguro pues ofrece unas condiciones ambientales óptimas para favorecer la comunicación.

Además, en su investigación, hallamos dos aportaciones de relevancia. La primera versa sobre la presencia de la música en los manuales de ELE⁸ (tanto de edición nacional como extranjera) y la segunda analiza, entre otras cuestiones, la perspectiva que adopta el profesorado frente a este recurso. En cuanto al primer punto, en general, cabe destacar que su presencia es baja. No obstante, los resultados concluyeron que los manuales que incluyen un mayor número de actividades musicales son *Planet@* y *Nuevo ELE*. Por la parte china, ninguno de los manuales analizados (*Español Moderno*, *ABC* y *Sueña*) incluyó canciones entre sus recursos didácticos. Respecto al segundo punto, existe cierta discrepancia sobre la utilidad de la música en el aula y, sobre todo, disparidad en torno a su tratamiento. De esta manera, pese a que ambos colectivos atribuyan a la música cierto valor, es el profesorado hispanohablante (en este caso procedente de España) quien avala con una mayor firmeza el potencial de este recurso.

2.3. Estrategias de aprendizaje

Dentro del marco del aprendizaje de lenguas extranjeras, según Williams y Burden (1999), los primeros estudios de relevancia llegan de la mano de autores como O'Malley y Chamot (1990), Ellis (1994) y Oxford (1990). Rodríguez y García-Merás (2005, p. 4), en su trabajo, se refieren a las estrategias como «un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su competencia interlingual». Oxford (1990), por su parte, se refiere a las estrategias de aprendizaje como aquellas acciones específicas emprendidas por el alumnado de lenguas extranjeras (o lenguas segundas) para controlar y mejorar su propio aprendizaje.

A partir de los criterios de Oxford y Burry-Stock (1995) resumimos y explicamos su propuesta clasificatoria de estrategias de aprendizaje. En términos generales, podemos decir que las engloba en torno a dos grandes grupos: las estrategias directas y las indirectas. Las directas reúnen: memoria, cognitivas y compensatorias. En contrapartida, las indirectas reúnen metacognitivas, afectivas y sociales.

- Estrategias de memoria: tienen la función de simplificar el proceso de retención y recuperación de la información adquirida.
- Estrategias cognitivas: se relacionan con la descodificación y la codificación de nueva información de salida.
- Estrategias compensatorias: posibilitan a los alumnos minimizar sus limitaciones lingüísticas, haciendo factible la comunicación.
- Estrategias metacognitivas: ayudan al alumnado a tomar conciencia del modo en que gestiona y afronta la resolución de sus tareas, desde su organización, pasando por su planificación y, en último lugar, su evaluación.
- Estrategias afectivas: tienen el objetivo de ayudar a los estudiantes a canalizar el *saber ser*: sus emociones, su actitud, sus creencias, etc.
- Estrategias sociales: que permiten la asociación y el establecimiento de redes y relaciones que enriquezcan la práctica de trabajo en el aula.

2.3.1. Investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje de ELE en la República Popular China

En 2019 aparecen tres investigaciones de relevancia en el área. La primera de ellas, liderada por Yao, Rueda y Iriarte (2019), analiza la relación existente entre el éxito académico y el número de estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado. En su estudio participaron, en total, 175 estudiantes del grado en Filología Hispánica del Instituto Jin Ling, institución adscrita a la Universidad de Nanjing. Los resultados de dicho análisis reflejaron que las estrategias metacognitivas serían las más determinantes a la hora de afrontar una prueba (Yao, Rueda & Iriarte, 2019, p. 65). En cambio, según este estudio, las estrategias de compensación, las afectivas o las sociales resultarían las menos significativas al no presentar correlación con los resultados. Con todo, los autores no descartan su influencia positiva en la formación integral de las competencias del alumnado pues, advirtamos, esta investigación se centró, en exclusiva, en las áreas de lectura, audición y gramática. Por último, a la luz de su muestreo, defienden que no existen grandes diferencias con respecto a alumnado de otras nacionalidades, ni en la frecuencia, ni en el tipo de estrategias más recurrentes. En este sentido, atribuyen a las propias diferencias individuales el grado de éxito alcanzando por los discentes.

La segunda aportación que surge en este periodo se sitúa en Ramón y Cáceres (2019), mediante un estudio realizado en la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian en el que participaron 403 estudiantes del Grado de Lengua y Cultura Hispánica. La investigación, que alude en sus prolegómenos a la reiterada representación del alumnado sinohablante como un agente pasivo con tendencia al aprendizaje memorístico, parte de la hipótesis inicial de averiguar si, en efecto, es tal su peso en el aprendizaje. De igual modo, contempla el objetivo de explorar qué estrategias son contempladas en sus rutinas de aprendizaje para constatar, con una mayor vigencia, cuál es el verdadero estado de la cuestión. Así, los resultados de la investigación confirman, por un lado, que las estrategias metacognitivas constituyen la herramienta de aprendizaje predilecta del alumnado sinohablante. Y, por otro, desmienten que la memoria (u otras reglas mnemotécnicas) suponga un recurso de uso mayoritario, colocándose como la menos empleada entre las recogidas. En segunda posición sobresalen las estrategias de tipo sociocultural, circunstancia destacada por las autoras al tratarse de un contexto de no inmersión y, en tercera, las cognitivas. De cerca le siguen las estrategias afectivas que, en este trabajo, no solo están presentes, sino que cobran cierta importancia entre el alumnado.

El último trabajo que encontramos en este periodo es emprendido por Basurto y Sánchez (2019), profesores mexicanos que abordaron un estudio cualitativo para conocer, en primera persona, las impresiones de seis profesores visitantes mexicanos que impartieron docencia universitaria durante dos semestres en la República Popular China. Como afirman, la mayoría experimentó problemas a la hora de implementar el enfoque comunicativo. Para justificar dicha tesis, exponen y ejemplifican tres constantes que percibieron entre el alumnado: el recitado de textos, el empleo reiterado de la memoria y, por último, su actitud pasiva. Otro de los puntos conflictivos está relacionado con el empleo de la memoria que, en esta investigación, como vemos, choca con lo expuesto por Ramón y Cáceres (2019). Por lo dispuesto, el profesorado entrevistado pone de manifiesto el peso que dicha estrategia posee en la formación actual del alumnado sinohablante. Recuperamos parte de dicho sentir en la siguiente cita:

Pues fue un poco complicado al inicio a nivel licenciatura, porque de lo que me di cuenta es que los estudiantes lo único que hacen es... aprenden mucha gramática, su objetivo es ir sobre la gramática; saben conjugar verbos muy bien, pero a la hora de entablar una conversación, la realizan por escrito y después lo dicen pero de memoria; entonces era complicado, porque todos seguían como el mismo patrón: Me llamo tal, vivo en tal lado, pero a la hora de hacer una pregunta fuera de contexto ya no entendían y no podían responder. Eso me costó mucho. (Basurto & Sánchez, 2019, p. 49)

Como matizan Basurto y Sánchez (2019) dicho *shock* puede explicarse por la falta de adecuación metodológica necesaria para el contexto sinohablante. Finalmente, para corregir los desajustes derivados de este desfase, se apostó por la introducción de un enfoque híbrido, ecléctico, con ciertas variantes y estrategias para alentar la participación del alumnado. De esta manera, se adoptaron rutinas más acordes con la enseñanza en China, o incluso el empleo del chino de forma esporádica en la instrucción, con los propios errores de una lengua no dominada, para relativizar el error y, así, desinhibir la participación grupal.

2.4. Autoconcepto

Según Benito (2014, p. 19), la autoimagen se inserta dentro de un plano más amplio que se encuentra «dentro de la dimensión cognitiva del individuo» e integra, junto a la autoestima y la autoeficacia, el autoconcepto del individuo. Al autoconcepto, por lo tanto, subyacen tres percepciones del individuo en indivisible contraste: la valoración subjetiva del *yo* (autoimagen), la valoración de la imagen proyectada (autoestima) y los prejuicios y preconcepciones, tanto sobre nuestras capacidades como con respecto a la meta perseguida y su abordaje (autoeficacia).

La autoestima, por su parte, es entendida por Arnold y Brown (2000) como la evaluación individual que realiza cada cual sobre su actividad, tanto a nivel interno, como externo, fruto de la interacción en sociedad. Como apuntan, va forjándose desde los primeros estadios de la infancia y juega un papel crucial en el éxito de actividades de tipo cognitivo y afectivo. Para Arnold (2000), nuestra autoestima está plenamente correlacionada con nuestra autoimagen, la condiciona, y por ello, insta al profesorado a emprender acciones en el aula que refuercen la confianza del alumnado. Una de estas medidas pasa por promover, por ejemplo, un ambiente óptimo. Como asegura la autora: «[...] de lo que se trata es una autoestima «sana», donde los alumnos tienen una visión positiva y realista de sí mismos y sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaces de lograr metas importantes si trabajan» (Arnold, 2000, p. 17).

La autoeficacia (también denominada autocompetencia) puede entenderse, tomando como referencia a Parra (2014, p. 31), como: «[...] la idea del sujeto respecto a lo que es capaz de hacer bien y aquellos sentimientos o estados emocionales que experimenta por el hecho de pensar que es autocompetente».

2.4.1. Estudios sobre el autoconcepto en ELE en la República Popular China

El trabajo de mayor importancia que la literatura arroja sobre *autoconcepto* y, más concretamente, sobre imagen lo encontramos, nuevamente, en He (2008). En su trabajo,

se plantean una serie de propuestas de aula llamadas a reconducir ciertos comportamientos asociados al contexto meta. Para ello, toma como referencia los FTAs (Face Threatening Acts), y los FFAs (Face Flattering Acts). Los FTAs identifican los actos de habla que pueden dañar la imagen del interlocutor. Se centran, por consiguiente, en detectar la raíz de posibles amenazas que perturben la comunicación con éxito. Los FFAs, por su parte, prestan atención a cómo favorecer las interrelaciones que surgen a partir de los intercambios de habla. Para corregir el posible perjuicio de la imagen del estudiantado, los FTAs, la profesora He (2008) nos ofrece la siguiente relación de estrategias:

- Informalización del contexto de trabajo introduciendo dinámicas lúdicas.
- Inmersión e implicación afectiva del docente: la profesora He subraya que «[...] la amplia distancia existente entre ellos y el profesor les impide participar activa y libremente en las actividades [...]» dado que «[...] están acostumbrados a ser la parte pasiva en la interacción» (He, 2008, p. 15). Como revulsivo a este comportamiento, invita a tener en consideración los *hobbies* e intereses cotidianos de los alumnos, dar pequeñas muestras de nuestra esfera personal o reforzar lazos fuera del aula.
- Espontaneidad del discurso oral versus tareas preparadas de antemano: la profesora He (2008) pone énfasis en la pertinencia de tareas que permitan una preparación previa así como las discusiones realizadas en parejas o grupos pequeños en detrimento de aquellas que demandan una respuesta inmediata.

En relación con las FFAs, algunas de las medidas que estipula He (2008) son las siguientes:

- Valoración de actividades de producción escrita.
- El docente dicta nominalmente quién participa en cada momento: esta pauta busca eliminar el silencio por modestia. Como señala He (2008, p. 17) si es el docente quien invita directa y personalmente a un alumno particular «desaparece ese sentimiento de destacar voluntariamente y mostrarse arrogante; a partir de ese momento, el lucimiento de los méritos se hace totalmente justificable».
- Instauración de exposiciones orales: del mismo modo, mediante la implementación de esta tipología de actividades obligatorias, todos los alumnos disponen de tiempo para ver mejorado su estatus a partir de una oportunidad brindada en igualdad de condiciones.

El segundo y, hasta la fecha, único trabajo que nos consta relacionado al estudio del autoconcepto nos lleva hasta Martínez (2020), con una propuesta didáctica original para favorecer el desarrollo de la inteligencia intrapersonal del alumnado sinohablante. Para ello, previamente, argumenta y justifica la importancia de su inclusión en el desarrollo

de nuestra praxis al tiempo que contextualiza, entre otros antecedentes, la distancia lingüística entre ambas lenguas, el choque cultural o las limitaciones del propio enfoque comunicativo en este contexto. La unidad didáctica de Martínez (2020) pone el acento en el desarrollo de la competencia existencial del alumnado para que, primero, mejore su percepción de sí mismo y, más adelante, eleve su proactividad. Como la propia autora afirma, la idea se basa en: «detectar emociones negativas, disminuirlas, mejorarlas como medio de desarrollar la autoestima y el autoconcepto y, por último, desarrollar las habilidades necesarias [...]» (Martínez, 2020, p. 167).

A lo largo de la unidad se incluyen actividades para trabajar la ansiedad, las emociones en el cine mudo o la introspección. A pesar de la buena acogida que experimentó el testeo de la unidad, la autora reconoce las limitaciones de su estudio y reivindica la necesidad de integrar actividades de esta índole con una mayor frecuencia para asentar unas bases emocionales sólidas.

3. Conclusión

El aprendizaje de segundas lenguas no podría entenderse sin contemplar el modo en que confluyen distintas variables que condicionan lo que somos como individuos. Estamos hechos de experiencias que nos marcan, de necesidades que nos motivan y, lo que es más importante, de emociones que definen nuestro comportamiento en el aula. Cuando abordamos el aprendizaje de una lengua extranjera, nos enfrentamos a situaciones que superan la frontera de lo lingüístico y atraviesan otras vertientes que tienen mucho que ver con el *yo* más personal.

En el caso particular de la República Popular China, por su idiosincrasia, por el valor de la tradición y, como no podía ser de otra manera, por la influencia que la cultura educativa ejerce en el aprendizaje, la competencia existencial cobra, si cabe, un mayor protagonismo en el ejercicio de nuestra praxis docente. Las singularidades lingüístico-actitudinales que definen a nuestro alumnado, por tanto, precisan una ineludible revisión que, en ningún caso, han de ser ignoradas por el profesorado que recalca en este contexto. Solo así, familiarizándonos y examinando con exhaustividad el entorno educativo que nos acoge, asumiremos en plenitud el compromiso de abordar una enseñanza de calidad, acorde a las expectativas y a los múltiples matices que conforman la escena educativa de ELE en la República Popular China.

A pesar de las limitadas aportaciones existentes en el área, este trabajo ha pretendido, por un lado, proporcionar las nociones básicas necesarias que todo docente y/o investigador potencial habría de tener sobre el alcance de la competencia existencial en el citado contexto; y, por otro, favorecer la irrupción de nuevas preguntas de investigación que,

en definitiva, posibiliten la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano en el gigante asiático. A este respecto, resultaría de sumo interés analizar el impacto que ha supuesto la COVID-19 en el curso de la praxis en este contexto, así como la alternancia entre el modelo presencial y la docencia remota, con todas las dificultades inherentes a la última modalidad. Cabe preguntarse, por lo tanto, cómo ha afectado entre el alumnado este hándicap teniendo en cuenta algunas de las variables afectivas que se incluyen en el presente trabajo y que se enumeran a continuación.

En primer lugar, en cuanto a la motivación, conviene recordar que parte del alumnado optaba por el estudio de este idioma por las posibilidades de explorar *in situ* todo su tesoro cultural, además de la propia oportunidad de vivir en inmersión. Sin embargo, el mundo aún no ha restituido por completo la normalidad y, concretamente, la República Popular sigue religiosamente una política de tolerancia cero que podría, tal vez, replantear la idoneidad de elegir unos estudios de clara vocación internacional. Ante este nuevo escenario, hay que inquirir si descenderá el número de estudiantes de español. De igual modo, resulta esencial actualizar las investigaciones existentes a tenor de la implicación y la actitud mostradas por el alumnado en los últimos tres cursos académicos para obtener un retrato fiel de la situación actual.

En segundo, a propósito de la ansiedad, resultaría de gran interés conocer si la virtualidad ha influido positivamente en la participación del alumnado a la hora de efectuar pequeñas producciones orales, en especial, teniendo en cuenta el éxito referido por Falero (2016) en el uso de herramientas de esta naturaleza. De igual modo, aprovechando el aval que Du (2018) confiere a la música, la enseñanza en línea permitiría el testeo de herramientas como Lyrics Training con el fin de promover una atmósfera adecuada en este hábitat alternativo.

Por último, ensalzamos la necesidad de un mayor número de estudios que investiguen cómo la pandemia y la ausencia de contacto social directo pueden haber mermado el autoconcepto de toda una generación digitalmente atrapada, desprovista del refuerzo positivo del día a día en el aula y, de alguna manera, condenada a sufrir choques culturales que pueden magnificarse en un espacio muchas veces carente del *feedback* necesario, en una y otra dirección.

4. Referencias

- AA. VV. (2008). Variable afectiva. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm
- Alcaraz, C. (2019). *El gigante asiático decide aprender español* [Conferencia]. Sexto Coloquio Internacional sobre la Enseñanza del Español Lengua Extranjera. Montreal, Canadá.

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En Instituto C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2005-2005* (pp. 256-283). Instituto Cervantes de Munich. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf
- Arnold, J., & Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.
- Basurto, N., & Sánchez, J. E. (2019). Experiencias de profesores mexicanos de español como lengua extranjera (ELE) en China. *RedELE*, 31, 44-57.
- Benito, P. (2014). *Los factores afectivos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras* [tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio de la Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7779/TFGG885.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España & Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés, M. (2009). La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para potenciarla. *MarcoELE*, 8, 1-30.
- Crivillés, N. (2017). *La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos* (tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija). Repositorio de la Universidad Antonio Nebrija. http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf
- Du, W. (2018). *Música y canciones en la enseñanza de ELE en China y en España* (tesis doctoral, Universidad Complutense). Repositorio de la Universidad Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49390/1/T40281.pdf>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Estaire, S., & Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Edinumen.
- Falero, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 19-33
- Falero, F. J., & García, L. (2016). La ansiedad y sus manifestaciones en estudiantes de español lengua extranjera: estudio de caso en los niveles A2 y B1. En Rangponsumrit, N., Gutiérrez, D., Aguilera, A., Blanco, J. M., & Moreno, E. (eds.), *IX Congreso de Hispanistas de*

- Asia* (pp. 253-264). http://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_fco_javier_falero-loreto_garcia.pdf
- Guijarro, J. R., & Marins, P. (2012). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(1), 51-74.
- He, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la red*, 6, 1-20.
- Heron, J. (1989). *The facilitator's handbook*. Kogan Page.
- Howirtz, E. K., Howirtz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 126-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lu, X., Zheng, Y., & Ren, W. (2019). La motivación en el aprendizaje de ELE: el caso de hablantes de L1 chino en niveles universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 79-98. <https://doi.org/10.5209/clac.65649>
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Martínez, M. (2020). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. *Foro de Profesores de E/LE*, 16, 155-174.
- Méndez, M. C. (2015). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. En O. Cruz (coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 681-691). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0681.pdf
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Oxford, R., & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *Pergamon*, 23(1), 1-23. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A)

- Parra, M. C. (2014). *Emociones y aprendizaje. La dimensión socio-afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras* (tesis de maestría, Universidad de Oviedo). Repositorio de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/28497>
- Polanco, A. (2005). La motivación de los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.
- Ramón, A., & Cáceres, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, 37, 1-33.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching; a description and analysis*. Cambridge University Press.
- Riquel, A. M. (2014). *Incrementando la motivación en la clase de ELE: el uso de la gamificación en el aula* (tesis de maestría, Universidad de Sevilla). Repositorio de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/23261>
- Rodríguez, M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3642807>
- Rojas, E. (1989). *La ansiedad*. Temas de hoy.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 128-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Song, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, 46, 129-145. <https://doi.org/10.7764/onomazein.46.08>
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Yao, F., Rueda, M., & Iriarte, F. (2019). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico (gramática, lectura y audición) de los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *SinoELE*, 18, 56-70.

NOTAS

- 1 Las investigaciones en ELE con estudiantes sinohablantes, aunque en prometedor y sostenido auge, todavía carecen de estudios centrados en las creencias como eje angular. Por esta razón, en este trabajo, se ha excluido el análisis de dicha variable.
- 2 El primero, integrado por 135 participantes, representa estudiantes de la Escuela Universitaria SICFL –Instituto de Lenguas Extranjeras en Comercio e Industria de Shanghái– que cursan la Diplomatura de Español Aplicado. El resto de la muestra está representada por 22 alumnos de diferentes titulaciones que estudian una asignatura de español de tipo público (libre configuración) en la Universidad de Fudan, también en Shanghái.
- 3 En el estudio no se especifica qué universidades formaron parte del muestreo, si bien se menciona que pertenecen a distintos puntos de la geografía china, siendo dos de Pekín, una de Shanghái, una de Cantón y otra de Xi'an.
- 4 A saber: la Universidad de Renmin, la Universidad Normal de la Capital, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, la Universidad de Pekín, la Universidad de la Ciudad de Pekín y, por último, la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín.
- 5 Los estudiantes que participaron en este estudio cursaban cursos regulares de cinco horas semanales, tenían un nivel de lengua que oscila entre un A2 y un B1, cierta competencia en otras lenguas extranjeras (inglés, alemán, francés o japonés), y una motivación de aprendizaje diversa (ocio, interés, trabajo o estudios).
- 6 El cuestionario consta de seis cuestiones de expresión e interacción oral, cuatro cuestiones para supuestos de expresión e interacción escrita, seis para actividades de comprensión oral y, por último, otras seis enfocadas en la comprensión lectora de los alumnos.
- 7 Red de mensajería móvil más importante en la República Popular China.
- 8 Para una consulta completa del total de manuales analizados y el número de canciones incluidas se remite a Du (2018).