

ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE LA IDENTIDAD Y LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CHINOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA¹

CORRELATIONAL STUDY BETWEEN IDENTITY AND MOTIVATION OF CHINESE STUDENTS IN LEARNING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

CHENXI LUO
Southwest University, China.
chenxiluo@swu.edu.cn

ISABEL GARCÍA PAREJO
Universidad Complutense de Madrid, España.
igarcia@ucm.es

RESUMEN

Este estudio tiene como finalidad analizar hasta qué punto el aprendizaje del español como lengua extranjera por estudiantes universitarios sinohablantes provoca cambios en sus identidades personales y socioculturales. Variables personales (género, nivel de español) y tipos de motivación (extrínseca e intrínseca) son estudiados en relación con seis dimensiones de la identidad: confianza en sí mismo; reducción de la identidad cultural; ampliación de identidad cultural; identidad reforzada; identidad cultural dividida; y ausencia de cambio. Para ello, se ha diseñado y validado un cuestionario aplicado a 301 estudiantes de tres universidades públicas chinas que incluyen una facultad de lengua y cultura hispánicas. El análisis estadístico muestra que (i) las mujeres son más flexibles y están más abiertas a nuevas formas de conocimiento lingüístico y cultural; (ii) los estudiantes motivados por un gusto personal hacia el aprendizaje del español y hacia las relaciones con culturas hispánicas desarrollan mayor confianza en sí mismos y una identidad reforzada que integra las dos culturas; y (iii) los estudiantes motivados por el deseo de obtener buenas calificaciones desarrollan mayor confianza en sí mismos, pero también una identidad cultural dividida.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto financiado por el *Ministry of Science and Technology of China* (DL2021168002L, DL20200022003), *Chongqing (China) Federation of Social Science* (2021WYZX05), *Fundamental Research Funds for the Central Universities of China* (SWU2109230), y *Teaching Reform Project of Southwest University of China* (2021JY077). Agradecemos a la Dra. Biencinto su ayuda y asesoramiento en el estudio estadístico.

Palabras clave: español como lengua extranjera (ELE), estudiantes chinos, motivación, identidad, estudio correlacional.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze to what extent the learning of Spanish as a foreign language by Chinese-speaking university students causes changes in their personal and sociocultural identities. Personal variables (gender, level of Spanish) and types of motivation (extrinsic and intrinsic) are studied in relation to six dimensions of identity: self-confidence; reduction of cultural identity; expansion of cultural identity; reinforced identity; divided cultural identity; and no change. To do this, a questionnaire applied to 301 students from three Chinese public universities that include a Hispanic language and culture faculty has been designed and validated. Statistical analysis shows that (i) women are more flexible and open to new forms of linguistic and cultural knowledge; (ii) students motivated by a personal taste for learning Spanish and for relationships with Hispanic cultures develop greater self-confidence and a reinforced identity that integrates the two cultures; and (iii) students motivated by the desire to get good grades develop greater self-confidence, but also a divided cultural identity.

Keywords: Spanish as a foreign language (SFL), Chinese students, motivation, identity, correlational study.

Recibido: 23/03/2022. *Aceptado:* 05/07/2022.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la lengua española en las instituciones educativas de China ha crecido en los últimos años. Prueba de ello son las actuaciones del Ministerio de Educación de China desde el año 2018 orientadas a la inclusión de esta lengua entre las asignaturas de educación secundaria que pueden ser motivo de evaluación en las pruebas nacionales de acceso a la universidad, provocando un aumento del número de centros que ofertan español como lengua extranjera (ELE) y de estudiantes que lo eligen como asignatura. Además, la firma en enero de 2022 entre Argentina y China, en el marco de la iniciativa de La Franja y La Ruta que busca la proyección económica del país en diferentes continentes, ha impulsado aún más el interés por la lengua española, lengua vehicular de la hispanosfera. Así, según los datos del Instituto Cervantes (2021), China es el décimo país en el mundo en lo que se refiere a número de estudiantes de ELE.

Sin embargo, el desarrollo de la investigación acerca de la enseñanza-aprendizaje de ELE no ha crecido de igual manera, ya que el peso de la lengua inglesa en todos los contextos socioculturales hace que aquel sea muy inferior (cf. Gao, 2004;

Gao y Liu, 2009; Gao, Zhao, Chen y Zhou, 2003, 2004, 2007; Jiang, 2015; Li, 2017, entre otros, para el caso de la lengua inglesa). Por ejemplo, el estudio sobre la motivación que tienen los estudiantes para elegir la lengua española y cómo incide esta en los resultados de aprendizaje no lingüísticos apenas ha sido abordado, a pesar de la incidencia que tiene el aprendizaje de una L2 sobre las identidades personal y sociocultural de los aprendientes (cf. Lambert, 1967).

Este estudio tiene como finalidad contribuir a la descripción de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de ELE por estudiantes sinohablantes, especialmente en lo relativo a la correlación existente entre tipos de motivación integradora e instrumental (Dörnyei y Ushioda, 2009, 2013; Gardner, 2007) y tipos de identidad personal y social que pueden verse afectados (Ellis, 2015; Lambert 1967; Lambert y Wolfgang, 1973). Sus resultados permitirán entender mejor las maneras de actuar de los estudiantes y, con ello, la manera en que puede mejorarse el currículo escolar actual y la formación de los docentes de ELE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje de la lengua, motivación e identidad

Como señala Block (2018), desde los años 90 existe un interés por estudiar los efectos que tenía el contacto prolongado de los hablantes con culturas y lenguas diferentes a las suyas. Estos efectos tienen que ver con el hecho de que se produce cierta desestabilización sobre la confianza en sí mismo del individuo al quedar cuestionados sus entornos sociocultural y sociolingüístico. Por eso, estudios sobre las variables afectivas en el aprendizaje de una L2, así como sobre la motivación y actitud hacia el aprendizaje se han visto ampliamente desarrollados (cf. Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Dörnyei y Ushioda, 2009; Gardner, 2007; Gao et al. 2004, entre otros). En estos estudios existe una tendencia a separar las variables cognitivas e individuales que influyen en el aprendizaje de una lengua (tales como motivación y actitud), de las variables socioculturales, por ejemplo, el contexto en el que se desarrolla dicho aprendizaje (cf. García Parejo, 2013). Así, por ejemplo, los estudios de Gardner han conformado una teoría de la motivación alrededor de tres componentes: (i) intensidad o esfuerzo, (ii) deseo por aprender y (iii) actitud hacia el aprendizaje, lo que le lleva a identificar la motivación con un motor que permite iniciar y mantener el aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo. Este motor, según el autor (1985), se pone en marcha por diferentes razones o motivaciones que clasifica alrededor de una 'orientación instrumental' y una 'orientación integradora' para el aprendizaje. La motivación instrumental tiene que ver con el deseo que tiene el sujeto por aprender una lengua con fines utilitarios como, por ejemplo, conseguir un empleo, y la integradora con el deseo de integrarse de

manera exitosa en la comunidad (García Parejo, 2004). Por su parte, Schumann (1976) apunta hacia la influencia de factores sociales en el aprendizaje de una lengua, tales como la distancia social entre grupos diferentes que entran en contacto (manifestada en forma de asimilación, aculturación, reclusión, cohesión, entre otras). En trabajos posteriores, Gardner (1997) incluye en su explicación acerca de la motivación, sobre todo de naturaleza integradora, un modelo socioeducativo que recoge tanto variables individuales (antecedentes y características del sujeto, resultados de aprendizaje) como socioculturales (contextos de adquisición), además de otras variables múltiples de naturaleza cognitiva asociadas a los comportamientos y visión que tenga el aprendiz acerca de la norma social que presiona en el proceso de aprendizaje (actitudes, motivación, ansiedad, estrategias de aprendizaje). En general, las diferentes propuestas de clasificación de las motivaciones para el aprendizaje de una lengua se han centrado en el individuo y han incidido en la dicotomía propuesta por Lambert. Así, Wen y Wang (1996), identifican dos tipos de motivación en los estudiantes chinos que aprenden inglés: la motivación profunda y la superficial. La motivación superficial se refiere a factores materiales como resultado manifiesto en las calificaciones, la obtención de un título, un buen trabajo o un buen salario. Por su parte, la motivación profunda remite a factores no materiales tales como el interés personal o el aumento de conocimiento.

Sin embargo, en todos estos modelos el constructo 'identidad' no aparece como constructo clave en ellos hasta que se desarrollan las teorías sociales de aprendizaje, su relación con la identidad social y con las comunidades sociales a las que pertenecen los individuos (cf. Norton, 1995; Ellis, 2015). Desde este paradigma, se entiende que la identidad se construye socioculturalmente a lo largo de un espacio y de un tiempo por la participación de los individuos en actividades con otros individuos con los que comparten valores, creencias, maneras de actuar. Así, la identidad incluye un componente individual, que tiene que ver con la manera subjetiva en que una persona se identifica en relación con un grupo y la imagen que crea de sí misma, y uno social, que depende de la manera en que participa en el grupo y construye categorías sociales compartidas (cf. Riley, 2007). En la medida en que cada persona participa en diferentes comunidades o grupos (caracterizados o no por el uso de lenguas diferentes), se identifica con ellos y desarrolla múltiples identidades, ya que la identidad no es algo fijo, sino que se negocia y se reconstruye constantemente, proceso que puede conducir hacia una ruptura o turbulencia interior porque supone un estado afectivo de incertidumbre cuando se desea formar parte de una nueva comunidad (Block, 2018:38).

En este sentido, los cambios en la identidad tienen que ver con el mayor o menor deseo de cambio por parte del individuo y con la posibilidad de integrar elementos ambientales, factores cognitivos y variables afectivas en ese proceso. Así, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, se ha abordado la relación entre motivación y cambio en la identidad desde tres enfoques: (i) la psicología social de Lambert (1967); (ii)

el modelo de aculturación de Schumann (1986); y (iii) el modelo $1 + 1 > 2$ de Gao (2001, 2004). La psicología social de Lambert explora el hecho de que los aprendientes de varias lenguas experimentan un mayor conflicto en la construcción de sus identidades o, bien, un proceso de alienación cuando orientan su identidad en una única dirección con el objetivo de ser miembro de un grupo cultural. Así, si el desarrollo de competencias en la lengua meta no recibe presiones para que el individuo sustituya o reduzca la influencia de su L1, el resultado puede ser el desarrollo de un bilingüismo aditivo, lo que repercute en la construcción de una identidad enriquecida y positiva. Por el contrario, si el aprendizaje de la L2 queda condicionado por un proceso de asimilación que supone una amenaza para la L1 y la cultura asociada a ella, el resultado puede ser un bilingüismo sustractivo y, con ello, la dificultad de poder participar en la comunidad meta (cf. Ellis y Larsen-Freeman, 2009; Gardner, 2007; Lambert y Wolfgang, 1973). Por su parte, el modelo de aculturación de Schumann subraya la interrelación que existe entre las variables afectivas de los aprendientes de una L2, cuando existe una determinada distancia social entre el aprendiente y el grupo meta, y los resultados de aprendizaje de la lengua. Cuanto mayor es la distancia social entre grupos, mayor es el proceso de aculturación que sufre el individuo, lo que incide en su actitud negativa hacia el aprendizaje de la L2 y en sus resultados. Finalmente, el modelo de Gao (2004), desarrollado ampliamente con su equipo de investigación, propone una alternativa al bilingüismo sustractivo y aditivo de Lambert, describiendo la posibilidad de un bilingüismo productivo, así como diferentes dimensiones del cambio producido en la identidad del aprendiente que suponen tanto conflicto interior como un proceso de acomodación. A partir de la teoría de orientación productiva y la de identidad productiva de Fromm, Morck y de la Fuente (1953), y de la teoría de jerarquía de necesidades de Maslow (1954), Gao señala que el dominio de la lengua meta y de la propia L1 pueden reforzarse positivamente de manera que el individuo es capaz de alcanzar una mayor comprensión y apreciación de las dos culturas, lo que incide en un mayor desarrollo de ambas lenguas. Este modelo ideal de bilingüismo es representado con la fórmula " $1+1>2$ ", mientras que el bilingüismo sustractivo y el bilingüismo aditivo se simbolizan respectivamente como " $1-1=1$ " y " $1+1=1$ ". Además, el modelo productivo de Gao se interesa especialmente por la construcción de la identidad de los individuos durante su proceso de aprendizaje. Así, establece una fase de cambio intermedio en la identidad del individuo que aprende una L2 caracterizada por el conflicto, 'una identidad dividida' entre la cultura y lengua materna y la cultura y lengua meta. Según Gao, para evitar esta disonancia cognitiva, los aprendientes pueden desarrollar otros cambios en la identidad, que oscilan entre el cambio sustractivo (respecto de la L1), el cambio aditivo (respecto de la L2) y el cambio productivo (interrelación entre la L1 y la L2).

En este trabajo recuperamos las aportaciones de los estudios sobre motivación de naturaleza individual (afectiva y cognitiva) para dar forma al cuestionario que

hemos diseñado para recoger información acerca de las relaciones entre motivación para el aprendizaje del español y cambios producidos en la identidad socio-cultural de los estudiantes.

2.2. Estudios sobre lengua, motivación e identidad en China

Los estudios del equipo de Gao (Gao et al., 2004, 2005, 2007), centrados en la relación entre motivación y cambios en la identidad de estudiantes sinohablantes de inglés han mostrado que los estudiantes con mayor intensidad motivacional experimentan un mayor cambio en la confianza en sí mismos, además de un bilingüismo productivo y aditivo. Siguiendo estas líneas de investigación, otros autores han explorado diferentes factores que pueden incidir en los cambios en la identidad de los estudiantes de inglés (cf. Bao, 2016; Wu y Bao, 2013; Feng, 2006; Xu y Gao, 2014, entre otros) y de ruso (Li, 2017). Yang y Yuwei (2012) estudiaron la relación entre el concepto de “sí mismo”, la motivación y el cambio en la identidad. Sus resultados muestran que el tipo y la intensidad de motivación correlacionan positivamente con el cambio en la identidad, mientras que el concepto de “sí mismo” influye en la confianza en sí mismo para el aprendizaje de la L2. Estos resultados se confirman también en los estudios de Jiang (2015) y Wei (2013). El primero, sobre una muestra de 205 universitarios chinos de inglés, observa por un lado la influencia que los buenos resultados de aprendizaje tienen sobre la confianza en sí mismo que desarrollan los estudiantes y, por otro, cómo nuevas formas y valores culturales conforman un cambio aditivo en la identidad. El segundo señala que los docentes debían favorecer en los estudiantes el desarrollo de una percepción positiva de sí mismos sobre la base de un ambiente agradable en la clase para mejorar el interés por el autoaprendizaje.

Como hemos señalado, existe un gran interés por investigar la relación entre motivación, aprendizaje de la lengua e identidad, sin embargo, tanto los modelos como instrumentos de investigación han sido desarrollados sobre el caso de los estudiantes sinohablantes que aprenden inglés, por lo que resulta de especial interés abrir el modelo de Gao al estudio de otras lenguas, como es el caso del español en China.

3. METODOLOGÍA

3.1. Preguntas de investigación

Se trata de un estudio estadístico descriptivo y correlacional acerca de los cambios que se producen en la identidad personal y sociocultural de los estudiantes universitarios chinos de ELE. Las preguntas de investigación planteadas son:

1. ¿Qué tipos de identidad personal y sociocultural se ven más frecuentemente modificados entre los estudiantes universitarios chinos de ELE?
2. ¿Existe relación entre los cambios producidos en estas identidades y ciertas variables individuales relativas al género y a los estudios académicos realizados?
3. ¿Existe correlación entre los cambios producidos en estas identidades y los tipos de motivación intrínseca y extrínseca de estos estudiantes para el aprendizaje de ELE?

3.2. Instrumento

Para responder estas preguntas, se ha organizado un cuestionario sobre la base de dos estudios previos principales. Por un lado, los trabajos del grupo de investigación de la profesora Gao (Gao et al., 2004, 2005, 2007), cuyos estudios sobre motivación, identidad y aprendizaje del inglés permiten establecer 6 dimensiones relativas a la manera en que las identidades de los aprendientes se ven modificadas: cambio por una mayor confianza en sí mismos; cambio por reducción de la identidad cultural propia; cambio por ampliación de su identidad cultural; cambio productivo por desarrollo de una identidad reforzada que integra las dos lenguas y culturas; cambio por conflicto entre culturas provocando una identidad cultural dividida; y ausencia de cambio (cf. Gao, 2004). Por otro lado, se parte de la clasificación de tipos de motivación que tienen los estudiantes universitarios chinos para estudiar español como lengua extranjera, basada en el estudio estadístico de Luo, Biencinto López y Ruiz (2022), quienes identifican 5 componentes principales relativos a la motivación que tienen estos estudiantes: ‘responsabilidad social’, ‘gusto personal’, ‘éxito académico’, ‘contexto socioacadémico’ y ‘desarrollo profesional’.

El cuestionario adaptado para este trabajo incluye únicamente datos acerca de la información sociodemográfica de los sujetos (4 ítems), y autopercepción acerca de los cambios que se han producido en su identidad personal y sociocultural (24 ítems, 4 por cada una de las dimensiones), señalada en una escala Likert de 5 puntos que van desde ‘estoy totalmente en desacuerdo’ hasta ‘estoy totalmente de acuerdo’ (véase apéndice 1).

3.3. Población y muestra

Participan en el estudio 301 estudiantes de ELE de tres universidades públicas: SISU de Chongqing, Changzhou University y Heilongjiang University. Estas universidades cuentan con una facultad de lengua y cultura hispánicas de más de 15 años de antigüedad. Además, están ubicadas en la zona suroeste, este y norte de China, con un desarrollo económico diverso, por lo que la representación geográ-

fica y socioeconómica de la muestra es muy amplia. Como se recoge en la Tabla I, en cada facultad se selecciona un solo grupo de cada uno de los 4 cursos en que se organiza la licenciatura que corresponde con uno de los grupos posibles paralelos en que se distribuyen los estudiantes de lenguas para garantizar la calidad de la enseñanza de estas, y que quedan identificados como grupo a y grupo b. Considerando la realidad de la enseñanza de español en China, se decide usar un muestreo por conglomerados para reducir el error e intentar generalizar los resultados.

Tabla I. Composición de la muestra.

Nombre de Universidad		Heilongjiang University	SISU Chongqing	Changzhou University
Localización Geográfica		Norte	Suroeste	Este
Desarrollo económico (escala 1-6)		3	4	6
Grupo Seleccionado	Primer año (45%)	Grupo a (50)	Grupo a (50)	Grupo a (37)
	Segundo año (36%)	Grupo a (30)	Grupo b (50)	Grupo b (28)
	Tercer año (10%)	Grupo b (10)	Grupo a (15)	Grupo a (10)
	Cuarto año (9%)	Grupo b (8)	Grupo b (8)	Grupo b (5)
En total		98 (32%)	123 (41%)	80 (27%)

En lo que se refiere al perfil de los participantes, el 87% son mujeres y todos ellos son menores de 25 años (el 97% con edades comprendidas entre 18 y 25 años y el 3% posee menos de 18 años). Debido al mayor número de sujetos de primero y segundo curso, la mayor parte de la muestra ha estudiado menos de un año de español (46%) o entre uno y dos años (36%), ya que para los cursos superiores, el currículo actual exige estancias de estudio en un país hispanico y el número de sujetos queda reducido considerablemente. Su nivel de español, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, oscila entre el nivel elemental A1 y A2 (60,46%), el nivel intermedio B1 y B2 (36,54%) y el nivel alto C1 y C2 (2,99%).

3.4. Procedimiento

El cuestionario es distribuido en español y en chino a través de la página web www.sojump.com. Los 301 estudiantes de los grupos seleccionados reciben un código QR de acceso al mismo a través de los profesores de las tres facultades seleccionadas y, en una semana, se reciben todas las respuestas, alcanzando así

un índice de recuperación del 100%. El análisis de resultados del estudio piloto previo realizado con 30 estudiantes de la Universidad del suroeste de China arroja un valor de fiabilidad y validez Alfa de Cronbach aceptable para el cuestionario (0.845).

3.5. Análisis de datos

Para responder la primera cuestión del estudio (dimensiones de identidad más frecuentes) se procede a realizar un análisis estadístico descriptivo de los datos. El valor total de cada dimensión corresponde a la suma total de cada uno de los 4 ítems que la componen (puntuación posible entre 4 y 20). Para identificar el grado de interacción y asociación de las variables personales se realiza un análisis MANOVA. En lo que se refiere a la pregunta 3 de la investigación, se procede a completar un estudio correlacional entre las dimensiones incluidas en tipos de motivación e identidad. El programa estadístico utilizado para todos los análisis es SPSS 22.0. Las tablas con los datos completos del análisis quedan recogidas en el Apéndice 2.

4. RESULTADOS

La dimensión de la identidad que resulta más afectada entre estos estudiantes, tal como se muestra en la Tabla II, tiene que ver con el cambio en la confianza en sí mismos (15.5763). Además, el cambio orientado a reforzar su identidad (13.9122), y a ampliar su identidad (13.8092), así como la ausencia de cambio (12.7443) aparecen más frecuentemente que cambios asociados a una identidad dividida (9.3550) o reducida (8.4695).

Tabla II. Análisis descriptivo de los cambios producidos en la identidad.

	N	Media	Desviación Estándar
Cambio en la confianza en sí mismo	262	15.5763	2.61001
Cambio sustractivo respecto de la lengua y cultura 1	262	8.4695	3.09446
Cambio aditivo respecto de la lengua y cultura 2	262	13.8092	2.18007
Cambio productivo por interrelación entre las dos lenguas y culturas	262	13.9122	2.86542
Identidad dividida ante el conflicto cultural	262	9.3550	3.07878
Ausencia de cambio	262	12.7443	2.57892
N válido (estado de la lista)	262		

El análisis MANOVA realizado entre grupos de variables individuales y dimensiones de identidad (Tabla III) muestra que existe relación significativa en el cambio en la identidad provocado por género ($p=.030$) y nivel de español ($p=.009$).

Tabla III. Prueba MANOVA entre factores personales y cambios en la identidad (pueden consultarse los datos completos en el Apéndice 2).

Efecto		Valor	F	df	Error df	Sig.
Género	Lambda de Wilks	.946	2.381 ^b	6.000	249.000	.030
Nivel de español	Lambda de wilks	.816	1.737	30.000	998.000	.009

b. Estadístico exacto

Además, al aplicar una prueba del efecto inter-sujetos para establecer entre qué medias se producen esas diferencias significativas (Tabla IV), se observa que estas se producen entre la variable ‘género’ y el cambio en la confianza en sí mismos ($p=.016$) y el cambio sustractivo ($p=.017$); y entre la variable ‘nivel de español’ y el cambio sustractivo ($p=.009$), el cambio aditivo ($p=.010$) y la identidad dividida ($p=.043$).

Tabla IV. Prueba del efecto inter-sujetos entre factores personales y cambios en la identidad (pueden consultarse los datos completos en el Apéndice 2).

Origen	Variabes dependientes	Suma de cuadrados tipo III	Df	Media cuadrática	F	Sig.
Género	Cambio Confianza propia	39.034	1	39.034	5.836	.016
	Cambio Sustractivo	52.092	1	52.092	5.741	.017
	Cambio Sustractivo	141.749	5	28.350	3.124	.009
Nivel de español	Cambio Aditivo	71.372	5	14.274	3.109	.010
	Identidad dividida	106.046	5	21.209	2.332	.043

Estos resultados quedan reflejados en las figuras 1 y 2. Así, en la 1 se muestra que todos los estudiantes, tanto hombres como mujeres, experimentan un gran cambio en la confianza en sí mismos (más en las mujeres), así como un cambio sustractivo en su identidad sociocultural (más en los hombres).

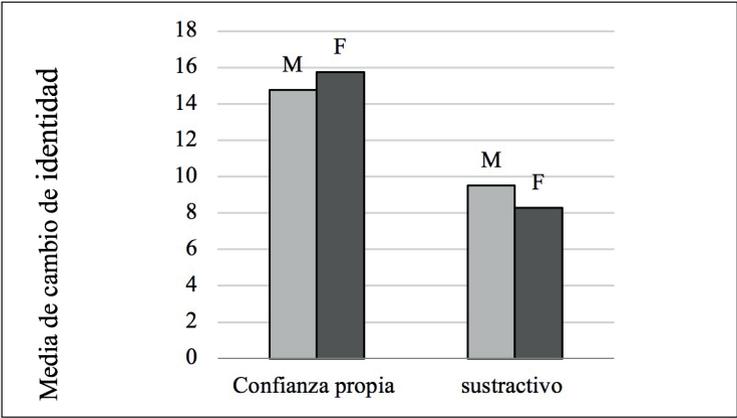


Figura 1. Diferencia de medias en cambios en la identidad según el género.

Por su parte, el gráfico 2 muestra que la experiencia de cambio sustractivo, aditivo y partido en sus identidades personales se manifiesta en todos los estudiantes de todos los niveles de español, especialmente en lo que se refiere a un cambio aditivo. Sin embargo, llaman la atención los cambios de naturaleza sustractiva y de identidad dividida entre los estudiantes del nivel C1.

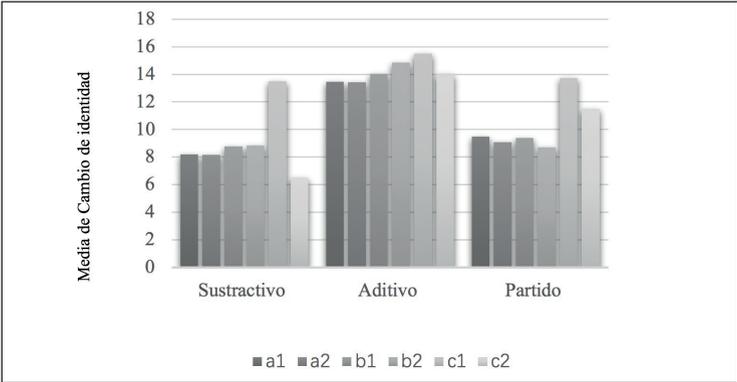


Figura 2. Diferencia de medias en cambios de identidad según el nivel de español.

En lo que se refiere a la correlación existente entre tipos de motivación y dimensiones de la identidad, la tabla V muestra que el ‘gusto personal’ por el estudio de la lengua correlaciona de forma significativa y positiva con tres dimensiones del cambio, ‘cambio en la confianza personal’ ($r=0.145$; $sig=0.019$), ‘cambio aditivo’ ($r=0.211$; $sig=0.001$), ‘cambio productivo’ ($r=0.248$; $sig=0.00$); así como con ‘ausencia de cambio’ ($r=0.135$; $sig=0.029$). También observamos que la motivación por aprender la lengua asociada a la ‘responsabilidad social’ presenta una correlación positiva y significativa con un ‘cambio aditivo’ ($r=0.133$; $sig=0.032$) y con un ‘cambio productivo’ ($r=0.337$; $sig=0.000$). Igualmente, se muestra que existe una correlación baja, pero significativa, entre la motivación por obtener altas calificaciones (‘expediente’) y el cambio sobre la ‘confianza en sí mismo’ ($r=0.192$; $sig=0.002$) y la ‘identidad dividida’ ($r=0.130$; $sig=0.036$).

Al mismo tiempo, en la Tabla V descubrimos que algunas subdimensiones relativas al ‘cambio en la identidad’ correlacionan entre sí de manera significativa. En concreto, la ‘confianza en sí mismo’ correlaciona positiva y significativamente con el ‘cambio sustractivo’ ($r=0.257$; $sig=0.000$), con el ‘cambio aditivo’ ($r=0.278$; $sig=0.000$) y con la ‘ausencia de cambio’ ($r=0.130$; $sig=0.035$). El ‘cambio sustractivo’, por su parte, presenta una correlación positiva y significativa con el ‘cambio aditivo’ ($r=0.172$; $sig=0.005$) y con la ‘identidad dividida’ ($r=0.496$; $sig=0.000$). Sin embargo la ‘ausencia de cambio’ ($r=-0.128$; $sig=0.038$) y el ‘cambio aditivo’ ($r=0.473$; $sig=0.000$) tienen una relación proporcional moderada y significativa con el ‘cambio productivo’.

Tabla V. Matriz de correlaciones entre tipos de motivación y cambios en la identidad (pueden consultarse los datos completos en el Apéndice 2).

	Desarr. Pers.	Gusto Pers.	Respon. Soc.	Entorno Aprendi.	Expedientes	Confianza Personal	Sustractivo	Aditivo	Productivo	Dividida	Sin Cambio
Desarr.Pers.	Sig. (bilateral)					.000	.021	.000	.000	.029	
Gusto Pers.	Sig. (bilateral)					.019		.001	.000		.029
Respon.Soci.	Sig. (bilateral)					.		.032	.000		
Ento. Apren.	Sig. (bilateral)									.051	
Expedientes	Sig. (bilateral)					.002				.036	.076
Confi. Per.	Sig.(bilateral)							.000	.000		.035
Sustractivo	Sig.(bilateral)							.005		.000	.038
Aditivo	Sig.(bilateral)								.000		
Sin Cambio	Sig.(bilateral)		.029			.035	.038				

5. DISCUSIÓN

5.1. El género como factor de influencia sobre el cambio en la identidad

En los estudios sobre motivación, aprendizaje de la lengua inglesa e identidad de estudiantes sinohablantes, la variable género se muestra como factor individual que correlaciona con todas las dimensiones establecidas por Gao para estudiar los cambios producidos en su identidad (Gao et al., 2011, 2003, 2004, 2005, 2007; Gao, y Liu, 2009; Norton y Gao, 2008). Sin embargo, en este estudio, sólo se ha encontrado una diferencia significativa entre género y cambio en la confianza en sí mismo y cambio sustractivo respecto de la propia cultura: las chicas muestran más cambios en la confianza propia y menos cambios sustractivos, en comparación con los chicos.

Como señalan Dörnyei (2014) y Holmes y Meyerhoff (2003), entre otros, durante el aprendizaje de una lengua extranjera, las chicas son más sensibles que los chicos a la hora de hacer frente a los triunfos o fracasos, por lo que es de esperar que los estudiantes de ELE chinos muestren cambios en la confianza en sí mismos según sienten el triunfo o fracaso de su aprendizaje. Según Norton y Gao (2008), el límite de la identidad personal y sociocultural de las chicas es más abierto y flexible que el de los chicos. Cuando reciben nuevos conocimientos socioculturales, les resulta más fácil la interacción entre diferentes lenguas y culturas manteniendo en ello una actitud positiva. Sin embargo, como apuntan Cross y Madson (1997), la identidad de los chicos resulta menos flexible. Por una parte, protegen más su identidad personal y ante nuevos y diferentes conceptos culturales y comportamientos, se sienten amenazados y viven situaciones de conflicto, lo que podría explicar los resultados obtenidos en este aspecto del estudio.

5.2. Correlación entre tipos de motivación e identidad

En este trabajo se muestra cómo el gusto personal y el sentimiento de responsabilidad social inciden en la identidad personal y sociocultural de los estudiantes: mayor confianza en sí mismos, cambios aditivos respecto de la L2 y cambios productivos al interrelacionar las dos culturas. Como se recoge en los estudios de Luo (2018) y Luo et al. (2022) sobre motivación e intensidad de la motivación en estudiantes de ELE sinohablantes, los estudiantes que manifiestan más gusto personal por el aprendizaje y quieren impulsar la comunicación entre países realizan más esfuerzos con alta intensidad y persisten en su estudio del español. Como resultado, alcanzan más éxito académico y, con ello, aumenta la confianza en sí mismos. Además, los nuevos conocimientos sobre el español y su cultura también se incorporan a su lengua materna, el chino, y a la lengua extranjera 1 estudiada,

el inglés, lo que puede suponer un valor adicional para su propio sistema lingüístico y para su conocimiento del mundo. Basados en este valor añadido, todos los cambios llegan a construir un resultado muy productivo para el aprendiz, tal como muestran los estudios de Gao sobre el inglés (Gao et al., 2011, 2003, 2004, 2005, 2007; Gao y Liu, 2009; Norton y Gao, 2008). Con todo, nuestro estudio señala que la mayor confianza en sí mismos correlaciona tanto con cambios aditivos y sustractivos como con la ausencia de cambio, lo que nos lleva a considerar el género como un factor importante en los cambios en la identidad personal.

Las investigaciones acerca de los estudiantes sinohablantes de inglés también muestran que aquellos que desean obtener altas calificaciones consiguen alcanzar su objetivo y desarrollan más confianza en sí mismos, dato que se confirma en nuestro estudio, si bien en un porcentaje bajo. El deseo por obtener una alta calificación actúa como motivación desde el inicio de sus estudios y les orienta durante todo el proceso. Cuando alcanzan su meta, refuerzan la capacidad de aprender y confían más en sí mismos (Bandura, 2006; Pintrich y Schunk, 2013). Al mismo tiempo, Gao et al. (2007) señalan que los estudiantes de inglés con altas aspiraciones en cuanto a la calificación sufren más cambio sustractivo respecto de su L1. En nuestro estudio, sin embargo, resulta significativa la correlación entre calificaciones e identidad dividida ya que los estudiantes motivados por la nota parecen sufrir un conflicto entre culturas. En general, la motivación que surge por el deseo de un buen expediente puede ser útil para el rendimiento de un aprendizaje a corto plazo, pero debido a la falta de persistencia, resulta perjudicial para mantener una motivación a largo plazo (Gao et al., 2004). Por eso, los estudiantes chinos de español con más años de estudio de ELE, pero con falta de interés personal por aprender, no integran los elementos de la nueva cultura en su propio sistema, por lo que la convivencia de las dos culturas es fuente de conflicto. Esto se refleja en los datos de nuestro estudio en la relación que existe entre los estudiantes del nivel C1 y los cambios sustractivos y de identidad dividida.

5.3. Correlación entre confianza en sí mismo y cambios sustractivos y aditivos

Nuestros datos muestran que los cambios en una mayor confianza en sí mismo correlacionan tanto con cambios sustractivos como aditivos. Cuando los estudiantes se sienten muy satisfechos con su rendimiento y sus resultados, muestran una actitud más positiva para recibir nuevos conocimientos que vienen de otra cultura (Bandura, 2006). Con la nueva incorporación, su identidad como sinohablantes puede enriquecerse, pero también puede verse modificada porque el aprendiz empieza a sustituir unos elementos lingüísticos y culturales por otros.

Sin embargo, los datos muestran que el cambio sustractivo correlaciona con cambios de naturaleza conflictiva. El hecho de que los estudiantes mejoren en

su nivel de lengua y cultura española y que puedan sentirse más cómodos con la nueva lengua y cultura puede vivirse como fuente de conflicto (Triandis, 2004). Por una parte, la cultura china es considerada como una cultura de naturaleza colectivista caracterizada por la existencia de grupos primarios muy amplios (por ejemplo, la familia, el vecindario, el trabajo) que requieren un alto grado de cooperación entre sus miembros, más que de habilidades individuales (cf. Hofstede, 1980; Hofstede y Bond, 1988). Sin embargo, cuando la influencia de la cultura china disminuye por la presencia de una nueva cultura, la reacción del aprendiz puede suponer un cambio sustractivo o un cambio aditivo, pero también un cambio conflictivo o la ausencia de cambio hasta que encuentre un equilibrio en su identidad personal y sociocultural (Kelly, 1955; Maslow, 1954; Rogers, 1967). Nuestros datos muestran que existe una correlación entre cambio aditivo y cambio productivo, pero también entre el no cambio y el cambio productivo. Esto apunta a la idea de que es posible integrar el conocimiento de varias lenguas y culturas sin ligar estos conocimientos, necesariamente, al cambio en la identidad personal y sociocultural de los aprendientes (cf. Ambadiang, 2014).

6. CONCLUSIONES

Este estudio tenía como finalidad responder tres cuestiones principales acerca de los cambios producidos en la identidad de estudiantes sinohablantes de ELE a partir del análisis estadístico de los datos recogidos a través de un cuestionario adaptado del diseñado por el grupo de investigación de Gao para los estudiantes de inglés. Por una parte, el análisis descriptivo de estos ha identificado el grado de presencia de 6 dimensiones de los cambios en la identidad: (i) cambio en la confianza en sí mismos, (ii) cambio productivo por la interrelación entre las dos lenguas y culturas; (iii) cambio aditivo respecto de la incorporación de la L2; (iv) ausencia de cambio; (v) cambio conflictivo por la presencia de las dos lenguas y culturas, y (vi) cambio sustractivo respecto de la L1. En segundo lugar, el resultado de los análisis MANOVA muestra que los factores personales ‘género’ y ‘nivel de español’ inciden de manera significativa en estas formas de cambio. Así, durante el proceso de aprendizaje del español, en las chicas se observa una mayor confianza y seguridad en sí mismas. Los chicos son menos flexibles frente a la nueva lengua y cultura, y presentan más cambio de tipo sustractivo. Por su parte, los estudiantes con un nivel C1, además de experimentar cambios aditivos, también experimentan la disminución de su lengua y cultura, lo que incide en una mayor presencia de conflicto identitario. Finalmente, en lo que se refiere a las relaciones entre motivación e identidad, el análisis correlacional confirma la existencia de motivaciones intrínsecas e intrínsecas que inciden en el cambio en la identidad. Por un lado, los estudiantes que persiguen un mayor desarrollo personal y desean obtener califica-

ciones altas mejoran la confianza en sí mismos. A su vez, esta confianza les hace más flexibles a la hora de incorporar nuevos conocimientos y comportamientos, provocando cambios aditivos y productivos en su identidad, pero también un mayor conflicto interno. Por otro lado, cuando la motivación tiene que ver con su gusto por la lengua y cultura hispánica, y con la responsabilidad de promocionar la comunicación entre países, la confianza en sí mismos también se ve afectada, y la incorporación de nuevos conocimientos puede suponer tanto un cambio productivo como la ausencia de cambio.

Además, el estudio muestra que los diferentes cambios en la identidad correlacionan entre sí. Cuando los estudiantes sienten más confianza en sí mismos, la incorporación de la nueva lengua y cultura aumenta (cambio aditivo) y la presión de su cultura baja (cambio sustractivo). Cuando los estudiantes sienten que la presencia de la lengua y cultura ha aumentado, también aumenta la presencia del conflicto identitario. Cuando los estudiantes encuentran que la presencia de la nueva lengua y cultura aumenta y la de su lengua y cultura se mantiene, el cambio en su identidad es productivo, ya que son capaces de interrelacionar las dos lenguas y culturas.

Las limitaciones de este estudio tienen que ver, principalmente, con el tamaño de la muestra, solo 301 participantes de una población de 30.000 estudiantes de ELE. De igual manera, el número de sujetos de los diferentes cursos académicos resulta dispar: mayor presencia de estudiantes de primero y de segundo que de tercero y cuarto. Además, el instrumento diseñado es una adaptación del utilizado para estudiantes sinohablantes de inglés. El diferente valor simbólico del español y del inglés, así como la presencia en los diferentes niveles educativos de estas dos lenguas podría hacer pensar que es necesario construir un instrumento específico para estudiar las relaciones entre motivación e identidad de los estudiantes de ELE en China. Con todo, consideramos que los resultados del estudio contribuyen a la discusión acerca de las relaciones entre motivación, estudio de la lengua e identidad. La ampliación de la muestra, la validación de instrumentos específicos de recogida de datos y el estudio de la correlación entre diferentes factores personales tales como el nivel de aprendizaje alcanzado en otras lenguas, el contexto familiar y geográfico, o la experiencia de estudio de ELE en la educación secundaria, entre otros, abren la posibilidad de abordar futuras investigaciones en este campo.

REFERENCIAS

- Ambadiang, Théophile. (2014). La comunicación intercultural entre intersubjetividad y transculturalidad: la (ir) relevancia de la competencia cultural. *Orillas. Revista d'ispanística*, 3, 1-31.

- Bandura, Albert. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.
- Bao, Chunjuan. (2016). The Construction of Chinese Foreign Language Learners' Cultural Identity in the Context of Globalization. *Modern Education Science*, 2, 46-59.
- Block, David. (2018). Revisando el constructo de "identidad" en Lingüística Aplicada: antecedentes, bases, aclaraciones conceptuales e interseccionalidad. En S. Pflieger (coord.), *Lenguaje y construcción de la identidad: Una mirada desde diferentes ámbitos*, 25-59. México: ENALLT, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cross, Susan, y Madson, Laura. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological bulletin*, 122(1), 5-37.
- Deci, Edward, y Richard M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Zoltan. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol. 78, núm. 3, pp. 273-84.
- Dörnyei, Zoltan. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Zoltan, y Ushioda, Emma. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltan, y Ushioda, Emma. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod. (2015). *Understanding second language acquisition 2nd Edition-Oxford applied linguistics*. UK: Oxford university press.
- Ellis, Nick, y Larsen-Freeman, Diane. (2009). *Language as a complex adaptive system* (Vol. 3). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Feng, Guifang. (2006). A correlation study about the learning motivation, self learning, self identity and the audio methods used in the english learning class. *Journal of Guangzhou Radio & TV University*, 2, 22-25.
- Fromm, Erich; Morck, Heriberto y de la Fuente, Ramón. (1953). *Ética y psicoanálisis*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica de México.
- Gao, Yihong. (2001). *Foreign language learning: "1+1>2."* Beijing, China: Peking University Press.
- Gao, Yihong. (Ed.). (2004). *The Social Psychology of English Learning by Chinese College Students: Motivation and Learners' Self-Identities*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gao, Yihong y Liu, Lu. (2009). English learning motivation and self-identity development: The first two years of English majors in a Chinese comprehensive university. *Foreign Language in China*, 2, 113-144.
- Gao, Yihong, Zhou, Yan y Zhan, Feng-mei. (2011). English Learning and Learn-

- ers' Identity Development in Junior and Senior College Years: Evidence from a Longitudinal Study in Five Universities. *Foreign Languages Research*, 2, 9-19.
- Gao, Yihong, Chen, Yin, Zhao, Yuan y Zhou, Yan. (2005). Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates. *World Englishes*, 24(1), 39-51.
- Gao, Yihong, Zhao, Yan, Cheng, Yan y Zhou, Yan. (2003). Motivation types of Chinese college undergraduates. *Modern Foreign Languages*, 26 (1), 28-38.
- Gao, Yihong, Zhao, Yan, Cheng, Yan y Zhou, Yan. (2004). Motivation types of Chinese university undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 45-64.
- Gao, Yihong, Zhao, Yan, Cheng, Yan y Zhou, Yan. (2007). Relationship between English learning motivation types and self-identity changes among Chinese students. *TESOL quarterly*, 41(1), 133-155.
- García Parejo, Isabel. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1259-1277.
- García Parejo, Isabel. (2013). *Representaciones y actitudes de adultos inmigrantes y extranjeros sobre el aprendizaje y uso del español como segunda lengua*. Suplementos MarcoELE, 18-2013. Disponible en https://marcoele.com/descargas/18/garcia-representaciones_actitudes.pdf
- Gardner, Robert. (1980). On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations. *Language Learning*, 30:255-270.
- Gardner, Robert. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, Robert. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, Robert. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational mode*. New York, NY: Peter Lang.
- Hofstede, Geert. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, Geert y Bond, Michael Harris. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational dynamics*, 16(4), 5-21.
- Holmes, Janet y Meyerhoff, Miriam. (2003). *Different Voices, Different Views: An Introduction to Current Research in Language and Gender*. En J. Holmes, & M. Meyerhoff (eds.), *The handbook of language and gender*, 1-17. Oxford: Blackwell.
- Instituto Cervantes. (2021). *Informe Anual de 2020*. Madrid.

- Jiang, Shaojun. (2015). English learning and the learners' identity changes. *Journal of Inner Mongolia Normal University (Educational Science)*, 126-137.
- Kelly, George. (1955). *Personal construct psychology*. New York: Norton.
- Lambert, Wallace. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of social issues*, 23, 2, 91-109.
- Lambert, Wallace, y Wolfgang, Aaron. (1973). Culture and language as factors in learning and education. Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning", Bellingham.
- Li, Xiangdong. (2017). A study about the mayor russian college students' motivation types and grades. *China russian teaching*, 3, 75-80.
- Luo, Chenxi. (2018). Estudio Correlacional entre tipo de motivación y la identidad de los estudiantes chinos de ELE. Tesis doctoral en Educación. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Luo, Chenxi, Biencinto López, Chantal, y Ruiz, José María (2022). Motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *Hispania*, 105(1), 67-89. doi:10.1353/hpn.2022.0006.
- Maslow, Abraham. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*, 22, 3, 326-347.
- Norton, Bonny. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31. <http://dx.doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, Bonny, y Gao, Yihong. (2008). Identity, investment, and Chinese learners of English. *Journal of Asian Pacific Communication*, 18, 1, 109-120.
- Pintrich, Paul, y Schunk, Dale. (2013). *Motivation in education: Theory Research, and Applications*. Essex, UK: Pearson.
- Riley, Philip. (2007). *Language, culture and identity: An ethnolinguistic perspective*. London: Continuum.
- Rogers, Carl. (1967). *Person to person: The problem of being human: A new trend in psychology*. Colorado, USA: Real People Press.
- Schumann, John. (1976). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 2:391-408. (Traducido en Juana Muñoz Liceras (Ed.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, pp. 123-142. Madrid: Visor.
- Schumann, John. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392.
- Triandis, Harry C. (2004). The many dimensions of culture. *Academy of Management Perspectives*, 18(1), 88-93.
- Wei, Xiaobao. (2013). A Study about the relationship between the college students' self system and the self-learning on ALE. *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 52-56.

- Wen, Qiufang, y Haixiao Wang. (1996). The Relationship of Learner Variables to Scores on College English Test: Band 4. *Foreign Language Teaching and Research*, 4, 6-10.
- Wu, Guiying, y Bao, Hongyun. (2013). An Empirical Study of the Relationship Between Motivation in Academic Learning and Self-Identity among Graduate Students of English Major. *Foreign Language Education*, 2, 14-28.
- Xu, Hongchen, y Gao, Yihong. (2014). The development of English learning motivation and learners' identities: A structural equation modeling analysis of longitudinal data from Chinese universities. *System*, 47, 102-115.
- Yang, Qing, y Zeng, Yuwei. (2012). The study about the relationship between chinese colleges english mayor students' self, learning motivation and the change of auto identity. *The Science Education Article Collects*, 3, 101-103.

Apéndice 1

Cuestionario de recogida de datos de aprendientes de ELE sinohablantes, adaptado de Gao (2001), Gao et al. (2004, 2005, 2007): apartados I (datos personales) y III (cambios producidos en identidad)

Datos personales

- Género: H () M ()
- Edad: Menos de 18 años () Entre 18 y 25 años () Entre 26 y 30 años ()
- Tiempo de aprendizaje del español
Menos de un año 1-2 años 2-3 años 3-4 años más de 4 años
- Nivel actual de español (según el marco común europeo de idiomas)
A1 A2 B1 B2 C1 C2

Identidad personal y sociocultural

Señale del 1 al 5 su grado de acuerdo con estas afirmaciones

Totalmente en desacuerdo (1) En desacuerdo (2) No estoy seguro (3)
De acuerdo (4) Totalmente de acuerdo (5)

• *Confianza en sí mismo*

- Cuando mi español es mejor que el de otros estudiantes, me siento muy bien
- El aprendizaje de español influye mucho en mi autoestima personal.
- Las dificultades en el aprendizaje del español me hacen sentir frustrado.
- Superar una dificultad en el aprendizaje del español fortalece mi autoestima.

• *Cambio sustractivo respecto de la lengua y cultura 1*

- Cuando mi nivel de español mejora, empeora mi nivel de chino.

- Después de aprender español, soy consciente de mi acercamiento a la cultura occidental.

- Después de aprender español, soy consciente de que no estoy totalmente de acuerdo con las costumbres tradicionales chinas.

- Después de aprender español, me planteo sustituir algunas expresiones chinas.

• *Cambio aditivo respecto de la lengua y cultura 2*

- Puedo hablar español y chino en diferentes situaciones contextuales sin ningún problema.

- Me siento con más confianza cuando comunico en español, sin embargo, actúo con humildad cuando comunico en chino.

- Cuando veo películas españolas, prefiero escucharlas en español original, igual que cuando veo películas chinas, me gusta escucharlas en chino.

- Aparte de mi nombre chino, tengo un nombre español, uso ambos.

• *Cambio productivo por interrelación entre las dos lenguas y culturas*

- Cuando mi nivel de español mejora, mi nivel de chino también mejora.

- Después de aprender español, me llama más la atención el mundo exterior.

- Después de aprender español, me convierto en una persona más alegre, abierta y comunicativa, y me relaciono mejor con la gente.

- Según aumento mi conocimiento sobre la literatura y el arte español, tengo más interés por la literatura y el arte chino.

• *Identidad dividida ante el conflicto cultural*

- La mezcla de idiomas me hace sentir muy incómodo.

- El cambio entre los dos idiomas me hace sentir incómodo.

- Cuando me despiden de mis amigos extranjeros, dudo sobre la forma de despedida.

- Después de aprender español a veces me encuentro en conflicto por las diferencias que existen en los valores sociales.

• *Ausencia de cambio*

- El aprendizaje del español, no está suponiendo ningún cambio en mi lengua materna.

- No noto ningún cambio después de aprender español.

- Creo que el idioma sólo es un instrumento, no me convierto en otra persona después de aprender otro idioma.

- El tema sobre el cambio después de aprender español es muy aburrido, no me interesa nada.

Apéndice 2

Tablas con resultados estadísticos relativos a correlaciones entre variables:

Tabla III. Prueba MANOVA entre factores personales y cambios en la identidad.

Efecto		Valor	F	df	Error df	Sig.
Intercepto	Traza de Pillai	.953	844.495 ^b	6.000	249.000	.000
	Lambda de Wilks	.047	844.495 ^b	6.000	249.000	.000
	Traza de Hotelling	20.349	844.495 ^b	6.000	249.000	.000
	Raíz mayor de Roy	20.349	844.495 ^b	6.000	249.000	.000
Género	Traza de Pillai	.054	2.381 ^b	6.000	249.000	.030
	Lambda de Wilks	.946	2.381 ^b	6.000	249.000	.030
	Traza de Hotelling	.057	2.381 ^b	6.000	249.000	.030
	Raíz mayor de Roy	.057	2.381 ^b	6.000	249.000	.030
Nivel de español	Traza de Pillai	.196	1.720	30.000	1265.000	.009
	Lambda de Wilks	.816	1.737	30.000	998.000	.009
	Traza de Hotelling	.212	1.746	30.000	1237.000	.008
	Raíz mayor de Roy	.116	4.884 ^c	6.000	253.000	.000

a. Diseño: intercepto + género + nivel de español

b. Estadístico exacto

c. El estadístico es un límite superior para la F, el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

Tabla IV. Prueba del efecto inter-sujetos entre factores personales y cambios en la identidad.

Origen	VARIABLES dependientes	Suma de cuadrados tipo III	Df	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	Cambio Confianza propia	79.013 ^a	7	11.288	1.688	.112
	Cambio Sustractivo	194.528 ^b	7	27.790	3.063	.004
	Cambio Aditivo	74.124 ^c	7	10.589	2.306	.027
	Cambio productivo	74.685 ^d	7	10.669	1.310	.246
	Identidad dividida	163.902 ^e	7	23.415	2.574	.014
	Sin cambio	72.358 ^f	7	10.337	1.578	.142

Continuación Tabla IV.

Intersección	Cambio Confianza propia	12413.462	1	12413.462	1855.853	.000
	Cambio Sustractivo	4671.446	1	4671.446	514.832	.000
	Cambio Aditivo	10950.587	1	10950.587	2384.779	.000
	Cambio productivo	11076.871	1	11076.871	1360.311	.000
	Identidad dividida	6045.361	1	6045.361	664.703	.000
	Sin cambio	8026.142	1	8026.142	1225.506	.000
Género	Cambio Confianza propia	39.034	1	39.034	5.836	.016
	Cambio Sustractivo	52.092	1	52.092	5.741	.017
	Cambio Aditivo	1.900	1	1.900	.414	.521
	Cambio productivo	5.668	1	5.668	.696	.405
	Identidad dividida	14.921	1	14.921	1.641	.201
	Sin cambio	17.533	1	17.533	2.677	.103
Nivel de español	Cambio Confianza propia	35.585	5	7.117	1.064	.381
	Cambio Sustractivo	141.749	5	28.350	3.124	.009
	Cambio Aditivo	71.372	5	14.274	3.109	.010
	Cambio productivo	70.107	5	14.021	1.722	.130
	Identidad dividida	106.046	5	21.209	2.332	.043
	Sin cambio	41.061	5	8.212	1.254	.284
ERROR	Confianza propia	1698.960	254	6.689		
	Sustractivo	2304.727	254	9.074		
	Aditivo	1166.334	254	4.592		
	productivo	2068.295	254	8.143		
	Identidad dividida	2310.087	254	9.095		
	Sin cambio	1663.509	254	6.549		
TOTAL	Cambio Confianza propia	65345.000	262			
	Cambio Sustractivo	21293.000	262			
	Cambio Aditivo	51202.000	262			
	Cambio productivo	52853.000	262			
	Identidad dividida	25403.000	262			
	sin cambio	44289.000	262			
TOTAL CORREGIDA	Cambio Confianza propia	1777.973	261			
	Cambio Sustractivo	2499.256	261			
	Cambio Aditivo	1240.458	261			
	Cambio productivo	2142.981	261			
	Identidad dividida	2473.989	261			
	sin cambio	1735.866	261			

a. R cuadrada= .044 (R cuadrado corregida = .018); b. R cuadrada = .078 (R cuadrado corregida = .052); c. R cuadrada = .060 (R cuadrado corregida = .034); d. R cuadrada = .035 (R cuadrado corregida = .008); e. R cuadrada = .066 (R cuadrado corregida = .041); f. R cuadrada = .042 (R cuadrado corregida = .015)

Tabla V. Matriz de correlaciones entre tipos de motivación y cambios en la identidad.

		Desarrollo Pers.	Gusto Pers.	Respon. Soc.	Entorno. Apren.	Expedientes	Confianza. Per.	Sustractivo	Aditivo	Productivo	Dividida	Sin Cambio
Desarrollo Pers.	Correlación de Pearson	1	.000	.000	.000	.000	.353**	.143'	.341**	.328**	.135'	-.025
	Sig. (bilateral)		1.000	1.000	1.000	1.000	.000	.021	.000	.000	.029	.686
Gusto Pers.	Correlación de Pearson		1	.000	.000	.000	.145'	.017	.211**	.248**	-.018	-.135'
	Sig. (bilateral)			1.000	1.000	1.000	.019	.785	.001	.000	.773	.029
Respon. Soci.	Correlación de Pearson			1	.000	.000	-.047	.073	.133'	.337**	.107	-.006
	Sig. (bilateral)				1.000	1.000	.444	.239	.032	.000	.085	.920
Entorno. Apren.	Correlación de Pearson				1	.000	.059	.051	-.033	.026	.121	-.042
	Sig. (bilateral)					1.000	.341	.411	.594	.678	.051	.502
Expedientes	Correlación de Pearson					1	.192**	-.046	-.023	.069	.130'	.110
	Sig. (bilateral)						.002	.457	.706	.265	.036	.076
Confianza. Per.	Correlación de Pearson						1	-.038	.257**	.278**	.089	.130'
	Sig. (bilateral)							.541	.000	.000	.151	.035
Sustractivo	Correlación de Pearson							1	.172**	.002	.496**	-.128'
	Sig. (bilateral)								.005	.979	.000	.038
Aditivo	Correlación de Pearson								1	.473**	.077	-.038
	Sig. (bilateral)									.000	.211	.540
Productivo	Correlación de Pearson									1	.026	.010
	Sig. (bilateral)										.674	.873
Identidad Dividida	Correlación de Pearson										1	-.077
	Sig. (bilateral)											.212
Sin Cambio	Correlación de Pearson											1
	Sig.	.686	.029	.920	.502	.076	.035	.038	.540	.873	.212	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).