



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EN TRADICIÓN LITERARIA, CULTURA

ESCRITA Y HUMANIDADES DIGITALES

TESIS DOCTORAL

**LIBROS ELECTRÓNICOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL EN CHINA**

Presentada por

Jiyu Shi

Bajo la dirección de

Dr. José Antonio Cordon García

Salamanca, 2026



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

UNIVERSITY OF SALAMANCA

FACULTY OF TRANSLATION AND DOCUMENTATION

DOCTORAL PROGRAM IN LITERARY TRADITION, WRITTEN CULTURE, AND
DIGITAL HUMANITIES

DOCTORAL THESIS

**E-BOOKS TO SUPPORT SPANISH LANGUAGE
TEACHING IN CHINA**

Submitted by

Jiyu Shi

Under the supervision of

Dr. José Antonio Cordon García

Salamanca, 2026

RESUMEN

En un escenario marcado por la vertiginosa digitalización de la educación superior, los libros electrónicos han dejado de ser una novedad para consolidarse como un pilar educativo, cobrando un impulso sin precedentes tras la pandemia de la COVID-19, la cual precipitó el auge de los modelos híbridos. Sin embargo, y a pesar de su omnipresencia, se detecta todavía un vacío crítico: la falta de investigaciones empíricas que exploren, con el rigor necesario, su integración pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera dentro del sistema universitario chino.

Bajo esta premisa, la presente tesis doctoral tiene como objetivo analizar el uso de los libros electrónicos como recurso de apoyo en la enseñanza del español en China. El estudio no solo se limita a su uso técnico, sino que profundiza en las percepciones de alumnos y docentes sobre variables clave como la autonomía, el aprendizaje y el rendimiento académico. Para ello, la investigación se sitúa en un contexto geográfico y académico concreto: la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang.

Metodológicamente, se ha optado por un diseño mixto. Se inició con una *scoping review* (revisión de alcance) para mapear el estado de la cuestión y localizar las lagunas teóricas que justifican este trabajo. Posteriormente, en la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario orientado a evaluar no solo la aceptación del recurso, sino su impacto real en la memoria léxica y la comprensión lectora mediante análisis estadísticos inferenciales. En la fase cualitativa, a través de entrevistas y análisis de contenido asistido por software, se rescató el discurso directo de los protagonistas del proceso educativo.

Los hallazgos revelan una realidad matizada: el libro electrónico convive con el formato impreso, actuando fundamentalmente como su complemento. Si bien el estudiantado ensalza la portabilidad y las ventajas para el estudio independiente, afloran barreras críticas como la fatiga visual, la dispersión de la atención y, especialmente, la carencia de materiales digitales nativos diseñados específicamente para el estudiante

chino. Por su parte, el profesorado condiciona el éxito de esta tecnología a la existencia de un diseño pedagógico sólido y a una formación digital institucionalizada.

En conclusión, esta investigación subraya que los libros electrónicos poseen un potencial transformador para fortalecer la enseñanza del español en universidades chinas. No obstante, su éxito no depende de la herramienta en sí, sino de una integración con sentido pedagógico y adaptada al contexto local, ofreciendo así una hoja de ruta empírica para la innovación en la era de la educación digital.

ABSTRACT

In an academic landscape shaped by the rapid digitalization of higher education, e-books have transitioned from a novelty to a fundamental educational pillar, gaining unprecedented momentum following the COVID-19 pandemic, which precipitated the rise of hybrid learning models. However, despite their omnipresence, a critical gap remains: a lack of empirical research exploring, with the necessary rigor, their pedagogical integration into the teaching of Spanish as a Foreign Language within the Chinese university system.

Under this premise, the present doctoral thesis aims to analyze the use of e-books as a supportive resource in Spanish language teaching in China. The study goes beyond mere technical usage, delving into the perceptions of both students and teachers regarding key variables such as learner autonomy, the learning process, and academic performance. To this end, the research is situated within a specific geographic and academic context: Harbin Normal University and Heilongjiang International University.

Methodologically, the research adopts a mixed-methods design that combines a scoping review with quantitative and qualitative approaches. The scoping review was carried out to identify major research trends, theoretical perspectives, and existing gaps in studies on e-book use in educational and foreign language contexts, providing a foundation for the empirical design. In the quantitative phase, a questionnaire was administered to university students of Spanish to examine patterns of e-book use, levels of acceptance, and their relationship with reading comprehension, lexical retention, and learner autonomy. The data were analyzed using descriptive and inferential statistical procedures. In the qualitative phase, interviews were conducted with teachers and students, and the data were examined through content analysis supported by specialized software.

The findings reveal a nuanced reality: the e-book coexists with the printed format, acting primarily as a complementary tool. While students praise its portability

and the advantages it offers for independent study, critical barriers emerge, such as visual fatigue, diminished concentration, and, most notably, a shortage of native digital materials specifically designed for the Chinese learner. For their part, faculty members emphasize that the success of this technology is contingent upon solid pedagogical design and institutionalized digital competence training.

In conclusion, this research underscores that e-books possess a transformative potential to strengthen Spanish language teaching in Chinese universities. Nevertheless, their success does not depend on the tool itself, but rather on a pedagogically grounded integration adapted to the local context, thus offering an empirical roadmap for innovation in the era of digital education.

ÍNDICE

RESUMEN	i
ABSTRACT	iii
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
AGRADECIMIENTOS	xiv
1. INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	6
CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD	9
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	11
Preguntas de investigación	11
Hipótesis de investigación	12
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DEL ESTUDIO	15
ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN	16
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
2.1. EL DESARROLLO Y LA APLICACIÓN DE LOS LIBROS ELECTRÓNICOS EN LA ENSEÑANZA	21
2.1.1. Definición y características de los libros electrónicos	24
2.1.2. Aplicación actual de los libros electrónicos en la enseñanza de diversas disciplinas	27
2.1.3. Ventajas y desafíos del uso de los libros electrónicos en la enseñanza	31
2.2. ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	34
2.2.1. Panorama del desarrollo de la enseñanza del español en China	34
2.2.2. Recursos didácticos y métodos de enseñanza del español en China	36
2.2.3. Avances y prácticas de la digitalización en la enseñanza del español	39
2.2.4. Características de los estudiantes, necesidades de aprendizaje y dificultades	43
2.3. LA INTEGRACIÓN DE LOS LIBROS ELECTRÓNICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	49

2.3.1. Investigaciones sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras	50
2.3.2. Aplicaciones prácticas de libros electrónicos en la enseñanza del español	52
2.3.3. Análisis de la efectividad pedagógica de los libros electrónicos	56
2.4. LIMITACIONES E INSUFICIENCIAS DE LAS INVESTIGACIONES EXISTENTES Y DIRECCIÓN PROPUESTA DE ESTE ESTUDIO	60
2.4.1. Insuficiencia de recursos digitales en la enseñanza del español en China	61
2.4.2. Desafíos en la integración de la tecnología con los objetivos pedagógicos	63
2.4.3. Identificación de lagunas en la investigación actual	66
2.4.4. Contribuciones innovadoras del presente estudio	69
3. METODOLOGÍA	75
3.1. <i>SCOPING REVIEW</i> (REVISIÓN DE ALCANCE)	76
3.1.1. Definición de las preguntas de investigación	76
3.1.2. Selección de bases de datos y estrategia de búsqueda	77
3.1.3. Criterios de inclusión y exclusión	79
3.1.4. Selección de literatura y extracción de datos	80
3.1.5. Análisis e integración	81
3.2. ELABORACIÓN DE LA ENCUESTA	82
3.3. ELABORACIÓN DE LAS ENTREVISTAS	94
3.3.1. Objetivos de la entrevista	94
3.3.2. Participantes y estructura de la muestra	96
3.3.3. Modalidad y diseño del guion de entrevistas	97
3.3.4. Tratamiento de datos y método de análisis cualitativo	98
3.3.5. Dimensión analítica y estrategia comparativa	100
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	105
4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ENCUESTA	105
4.1.1. Análisis descriptivo	105
4.1.2. Análisis de varianza multivariante (MANOVA)	154
4.1.3. Análisis de regresión logística	166
4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS	183
4.2.1. Descripción de la muestra	185
4.2.2. Contexto y escenarios de uso de los libros electrónicos	191
4.2.3. Percepciones, actitudes e intención de uso de los libros electrónicos en profesorado y estudiantado	198

4.2.4. Efectos percibidos del uso de libros electrónicos en el rendimiento lingüístico del estudiantado	206
4.2.5. Perspectivas futuras sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza y el aprendizaje del español	213
4.2.6. Análisis relacional de los códigos mediante NVivo	218
4.2.7. Limitaciones del estudio	226
Discusiones	228
5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	233
5.1. CONCLUSIÓN 1. OBJETIVO GENERAL	233
5.2. CONCLUSIÓN 2. OBJETIVO ESPECÍFICO A)	236
5.3. CONCLUSIÓN 3. OBJETIVO ESPECÍFICO B)	239
5.4. CONCLUSIÓN 4. OBJETIVO ESPECÍFICO C)	242
5.5. CONCLUSIÓN 5. OBJETIVO ESPECÍFICO D)	245
5.6. CONCLUSIÓN 6. SÍNTESIS INTEGRADORA Y ALCANCE GLOBAL DEL ESTUDIO	248
CONTRIBUCIONES E INNOVACIONES DEL ESTUDIO	251
PROSPECTIVA	254
BIBLIOGRAFÍA	256
ANEXOS	278
Anexo I. DISEÑO DEL CUESTIONARIO	278
Anexo II. PRUEBA PILOTO	287
Anexo III. CUESTIONARIO	294
Anexo IV. LIBRO DE CÓDIGOS	302

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión	80
Tabla 2. Asignaturas del español de la Universidad Normal de Harbin Universidad Internacional de Heilongjiang	85
Tabla 3. Relación entre los ítems del cuestionario, las variables y las preguntas de investigación	89
Tabla 4. Distribución de los participantes por universidad, curso y género (n = 194)	107
Tabla 5. Género	107
Tabla 6. Curso académico	107
Tabla 7. Universidad de procedencia	108
Tabla 8. Autoevaluación del nivel de español	108
Tabla 9. Hábito de lectura digital antes de realizar el curso	109
Tabla 10. Capacidad para utilizar un lector electrónico	109
Tabla 11. Modalidades de lectura de libros electrónicos	110
Tabla 12. Duración habitual por sesión	110
Tabla 13. Horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para aprender español	111
Tabla 14. Horas semanales dedicadas al estudio del español fuera de las clases universitarias	111
Tabla 15. Cruces de variables: género vs. hábito de lectura digital	113
Tabla 16. Cruces de variables: género vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)	113
Tabla 17. Cruces de variables: género vs. capacidad para utilizar un lector electrónico	114
Tabla 18. Cruces de variables: género vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)	114
Tabla 19. Cruces de variables: género vs. modalidades de lectura	115
Tabla 20. Cruces de variables: género vs. modalidades de lectura (en porcentaje)	115
Tabla 21. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión	117
Tabla 22. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)	117
Tabla 23. Cruces de variables: género vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español	117
Tabla 24. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión	118

Tabla 25. Cruces de variables: género vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario	118
Tabla 26. Cruces de variables: género vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)	118
Tabla 27. Cruces de variables: curso académico vs. hábito de lectura digital	119
Tabla 28. Cruces de variables: curso académico vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)	119
Tabla 29. Cruces de variables: curso académico vs. capacidad para utilizar un lector electrónico	120
Tabla 30. Cruces de variables: curso académico vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)	120
Tabla 31. Cruces de variables: curso académico vs. modalidades de lectura	121
Tabla 32. Cruces de variables: curso académico vs. modalidades de lectura (en porcentaje)	121
Tabla 33. Cruces de variables: curso académico vs. duración habitual por sesión	122
Tabla 34. Cruces de variables: curso académico vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)	122
Tabla 35. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español	123
Tabla 36. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)	123
Tabla 37. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario	124
Tabla 38. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)	124
Tabla 39. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. hábito de lectura digital	125
Tabla 40. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)	125
Tabla 41. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. capacidad para utilizar un lector electrónico	126
Tabla 42. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)	126
Tabla 43. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. modalidades de lectura	128
Tabla 44. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. modalidades de lectura (en porcentaje)	128

Tabla 45. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. duración habitual por sesión	129
Tabla 46. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)	129
Tabla 47. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español	130
Tabla 48. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)	130
Tabla 49. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario	131
Tabla 50. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje) ..	131
Tabla 51. Cruces de variables: nivel de español vs. hábito de lectura digital	133
Tabla 52. Cruces de variables: nivel de español vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)	133
Tabla 53. Cruces de variables: nivel de español vs. capacidad para utilizar un lector electrónico	134
Tabla 54. Cruces de variables: nivel de español vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)	134
Tabla 55. Cruces de variables: nivel de español vs. modalidades de lectura	135
Tabla 56. Cruces de variables: nivel de español vs. modalidades de lectura (en porcentaje)	135
Tabla 57. Cruces de variables: nivel de español vs. duración habitual por sesión	137
Tabla 58. Cruces de variables: nivel de español vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)	137
Tabla 59. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español	138
Tabla 60. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)	138
Tabla 61. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario	139
Tabla 62. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)	140
Tabla 63. Grado de distracción	141
Tabla 64. Entorno operativo agradable	141
Tabla 65. Percepción sobre la equivalencia de usabilidad y operatividad entre libros electrónicos y libros en papel	141

Tabla 66. Valoración del sistema de búsqueda	142
Tabla 67. Disponibilidad de recursos	142
Tabla 68. Facilidad de préstamo	142
Tabla 69. Impacto en la comprensión lectora	142
Tabla 70. Influencia en la memoria textual	143
Tabla 71. Limitaciones por el dispositivo utilizado	143
Tabla 72. Percepción de la diferencia de precios	145
Tabla 73. Estatus de las bibliotecas digitales frente a las físicas	145
Tabla 74. Preferencia de formato	146
Tabla 75. Ventajas percibidas de los libros electrónicos	146
Tabla 76. Ventajas percibidas de los libros impresos	146
Tabla 77. Impacto de la evolución tecnológica y social en el número de lectores	148
Tabla 78. Factores impulsores	149
Tabla 79. Principales amenazas	149
Tabla 80. Predicciones sobre el futuro de los libros electrónicos frente a los libros impresos	149
Tabla 81. Comparación de las ventajas del libro electrónico entre universidades	155
Tabla 82. Comparación de los defectos del libro electrónico entre universidades	156
Tabla 83. Comparación de las ventajas de los libros electrónicos según el género	157
Tabla 84. Comparación de los defectos de los libros electrónicos según el género	158
Tabla 85. Comparación de las actitudes y percepciones hacia el libro electrónico en función del género	160
Tabla 86. Hábitos de lectura y efectos en la comprensión y la memoria	161
Tabla 87. Resultados del MANOVA (Λ de Wilks) — Escuela $\times$ Género en las ventajas del libro electrónico	162
Tabla 88. Resultados del MANOVA (Λ de Wilks) — Escuela $\times$ Género en los defectos del libro electrónico	162
Tabla 89. Resultados de la regresión logística ordinal de la comprensión del texto según tiempo de uso, ventajas y factores impulsores del libro electrónico (OR e IC95%)	170
Tabla 90. Umbrales — Regresión logística ordinal (comprensión, referencia = menor tiempo)	170
Tabla 91. Resultados de la regresión logística binaria para “impacto en la memoria”: tiempo de uso del e-libro, ventajas e impulsores (controlando escuela y género; referencia = menor tiempo)	176
Tabla 92. Distribución de la muestra	185
Tabla 93. Niveles de evaluación de los entrevistados	189

Tabla 94. Frecuencia de códigos por categorías principales	219
Tabla 95. Co-ocurrencia entre categorías relacionadas con la valoración y la actitud hacia los libros electrónicos	223
Tabla 96. Co-ocurrencia entre contextos de uso y efectos percibidos	223
Tabla 97. Co-ocurrencia entre actitudes y perspectivas futuras	224
Tabla 98. Co-ocurrencia entre categorías principales (número de referencias compartidas)	225

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020	81
Figura 2. Planificación de la encuesta	93
Figura 3. Planificación de la entrevista	103
Figura 4. Diseño metodológico global del estudio	104
Figura 5. Porcentaje de uso de diferentes modalidades de lectura digital según el género	115
Figura 6. Porcentaje de uso de diferentes modalidades de lectura digital según el curso académico	121
Figura 7. Cruce: Universidad de procedencia vs. Competencia en lector electrónico	127
Figura 8. Distribución porcentual de horas semanales adicionales de estudio según la universidad de procedencia	132
Figura 9. Porcentaje de estudiantes que utilizan cada modalidad de lectura digital según el nivel de español	136
Figura 10. Forest plot de OR (IC95%) del modelo completo	172
Figura 11. Probabilidades marginales estimadas de 'comprensión del texto' por tiempo extra semanal	173
Figura 12. Distribución de niveles de evaluación (n=26)	190
Figura 13. Distribución por niveles y categoría	191
Figura 14. Nube de palabras sobre el uso en el aula	194
Figura 15. Nube de palabras sobre el autoaprendizaje fuera del aula	194
Figura 16. Distribución de la percepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de español con e-books	198
Figura 17. Categoría Efectos percibidos del aprendizaje lingüístico	207
Figura 18. Frecuencia de referencias por categorías principales	220
Figura 19. Estructura de categorías y subcategorías del análisis cualitativo	221

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral es el fruto de un largo camino de aprendizaje y representa el cierre de un proceso extenso y exigente, tanto en el plano académico como en el personal. Este logro no habría sido posible sin el respaldo, la orientación y la confianza de las instituciones y personas que me acompañaron a lo largo de estos tres años. A todos ellos, les expreso mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, mi mayor gratitud es para el Profesor José Antonio Cordon García. No solo por su rigor y su visión investigadora, que constituyen la esencia de este trabajo, sino por su constante aliento. Agradezco su generosidad personal y esa confianza que, desde el primer día, me brindó sin fisuras. Su forma de entender la labor investigadora como un compromiso crítico ha marcado de manera definitiva mi desarrollo académico.

De igual manera, deseo expresar asimismo mi agradecimiento al Programa de Doctorado Tradición Literaria, Cultura Escrita y Humanidades Digitales. Mi paso por el IEMYRhD y la Escuela de Doctorado de la Universidad de Salamanca me ha proporcionado no solo el marco institucional necesario, sino un entorno de excelencia idóneo para el desarrollo de esta investigación.

No puedo dejar de agradecer a las universidades, profesores y alumnos que se involucraron en la fase empírica de este trabajo. Su disposición para compartir experiencias y su entrega desinteresada no solo facilitaron la recogida de datos, sino que dotaron a la investigación de una perspectiva real y tangible. A todos ellos, mi reconocimiento por creer en el valor de este estudio y por brindarme su tiempo.

En el plano más personal, mi gratitud más honda y sincera es para mi familia. Sin su apoyo incondicional y esa paciencia infinita que han mostrado en cada etapa de este camino, nada de esto tendría sentido. Gracias por ser mi refugio en los momentos de incertidumbre, por vuestro aliento constante a pesar de la distancia y por confiar en

mí incluso cuando el cansancio flaqueaba. Esta tesis es, en gran medida, también vuestra.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de manera anónima o silenciosa, contribuyeron a la realización de esta tesis. A todas ellas, mi más sincero reconocimiento.

1. INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Resulta innegable cómo la digitalización ha permeado ya cada estrato de nuestra cotidianidad. En las últimas décadas, este fenómeno no solo ha transformado las interacciones sociales, sino que también ha sacudido los cimientos de las prácticas culturales tradicionales y la adquisición de conocimientos. Sin embargo, frente a la expansión tecnológica, las políticas sociales y educativas parecen estancadas, incapaces de abordar esta transformación desde una perspectiva crítica. Esto ha creado una brecha entre el rápido avance de la tecnología y la capacidad de los sistemas educativos para desarrollar respuestas reflexivas o, al menos, sostenibles.

En este contexto, el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha reconfigurado profundamente los modos de vida, las dinámicas cognitivas y los procesos de aprendizaje, ofreciendo nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en distintos niveles educativos. Diversos estudios han señalado que la integración de recursos digitales en el ámbito educativo puede favorecer metodologías más activas, personalizadas y colaborativas, contribuyendo a la transformación de los entornos educativos tradicionales (Acedo Ramírez et al., 2019; Ashraf et al., 2021; Chen & Xiong, 2023; Córdón García, 2011; Kümmel et al., 2020; Salmon, 2005). En este sentido, en 2013, el experto en la intersección entre educación y tecnología, Prensky, sostiene que los alumnos están cambiando debido al uso de las TIC, lo que exige una enseñanza más eficaz y una renovación didáctica; por ello, las tecnologías digitales han comenzado a integrarse en el aula (Prensky, 2013). Esta perspectiva visibilizó la necesidad de adaptar la docencia a la tecnología; sin embargo, estudios recientes señalan que tiende a homogeneizar al alumnado y a sobreestimar su competencia digital (Forsström et al., 2025; Zhao et al., 2021). Según estos autores, la eficacia de las herramientas digitales no es automática, sino que depende de las percepciones del estudiante, su competencia real y el acompañamiento pedagógico recibido.

Sin embargo, la transición hacia entornos virtuales de aprendizaje presenta múltiples desafíos. La mayoría de los estudiantes están habituados a métodos de enseñanza tradicionales y requieren tiempo y apoyo para adaptarse a entornos digitales. El éxito del aprendizaje en línea exige competencias específicas: autodisciplina, autonomía, habilidades tecnológicas y una disposición favorable hacia la comunicación escrita (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005). Así pues, el desarrollo de la competencia digital en los estudiantes universitarios se convierte en un objetivo estratégico en la construcción de sociedades digitales avanzadas (Jiang & Yan, 2024).

En un sentido más amplio, las tecnologías digitales han facilitado de manera significativa el acceso al conocimiento y a los bienes culturales, al tiempo que han proporcionado nuevas herramientas de recopilación, preservación y difusión para las instituciones culturales. Asimismo, la digitalización ha impulsado el desarrollo de infraestructuras técnicas y digitales orientadas a la creación colectiva, transformando los modos tradicionales de producción y circulación del conocimiento (Acción Cultural Española [AC/E], 2023). De este modo, la incorporación de recursos digitales en la educación superior no puede entenderse como un proceso meramente técnico, sino como una transformación pedagógica que requiere criterios didácticos claros, apoyo institucional y una evaluación crítica de sus efectos reales en el aprendizaje. Sin embargo, persiste una cuestión central aún insuficientemente explorada: hasta qué punto y bajo qué condiciones el uso de libros electrónicos contribuye de manera efectiva al aprendizaje del español en el contexto universitario chino, más allá de su mera disponibilidad tecnológica (Wang et al., 2009).

Uno de los recursos digitales con mayor proyección en los últimos años ha sido el libro electrónico. Como formato versátil y accesible, el e-book se posiciona como una herramienta pedagógica innovadora en diversos niveles educativos. Al integrar texto, imagen, audio, video e interactividad, los libros electrónicos enriquecen la experiencia del aprendizaje y favorecen la motivación del estudiante (Listanto et al., 2025). Además, permiten el acceso permanente a los contenidos, la portabilidad y la personalización de la lectura (Barker, 1991; Chen & Xiong, 2023). Además, el gobierno y las universidades

han aumentado su inversión en recursos de aprendizaje electrónico, proporcionando un entorno político y tecnológico favorable para la amplia aplicación de los libros electrónicos (Xiong, 2024).

En el marco de la presente investigación, el concepto de libro electrónico no se entiende únicamente como un soporte digital alternativo al libro impreso, sino como un recurso educativo complejo, situado en la intersección entre tecnología, pedagogía y prácticas lectoras. Desde esta perspectiva, el e-book se concibe como un medio que integra contenidos lingüísticos, funciones técnicas y posibilidades didácticas, cuya eficacia depende no solo de sus características formales, sino también de los contextos de uso, de las prácticas docentes y de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes.

Asimismo, este estudio adopta una perspectiva centrada en el uso pedagógico real de los libros electrónicos en el aula universitaria, más que en una evaluación estrictamente tecnológica del recurso. El interés de la investigación se orienta, por tanto, a analizar cómo los libros electrónicos son utilizados, percibidos e integrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, atendiendo a las experiencias concretas de docentes y estudiantes en contextos educativos específicos.

Desde la perspectiva del lector, el interés por utilizar libros electrónicos tanto con fines académicos como recreativos, por ejemplo, para leer artículos de actualidad, está creciendo de forma notable, y se prevé que esta tendencia continúe en los próximos años. Además, los usuarios de bibliotecas y centros de información están cada vez más familiarizados con recursos electrónicos como obras de consulta, bases de datos y revistas científicas en formato digital (Cordón García, 2010).

No obstante, el uso de libros digitales también plantea limitaciones (Kaygısız, 2025). Entre ellas, destacan la necesidad de dispositivos tecnológicos, la dependencia de la conectividad, la posible afectación a la salud visual y la dificultad para salvaguardar los derechos de autor (Chinweuba et al., 2024; Jeong, 2012). Asimismo, la familiaridad y el apego a los libros impresos siguen siendo factores relevantes para muchos lectores (Berg et al., 2010; Hobbs & Klare, 2016).

La irrupción de la pandemia de la COVID-19 acentuó la urgencia de adoptar soluciones digitales en la educación. A nivel global, esta crisis supuso un punto de inflexión en los modelos educativos tradicionales, impulsando una migración masiva hacia entornos virtuales de aprendizaje. Según Soni (2020), el impacto del e-learning durante este período evidenció una creciente dependencia de las TIC para garantizar la continuidad de los procesos educativos. Esta transformación no se limitó al uso de plataformas de comunicación, sino que también incluyó la incorporación de recursos digitales como los libros electrónicos, que emergieron como herramientas clave, poniendo de manifiesto tanto su potencial pedagógico como las limitaciones existentes en su integración didáctica. En China, el cierre de las aulas presenciales impulsó una migración acelerada hacia modelos de enseñanza en línea, donde los libros electrónicos desempeñaron un papel clave como recurso didáctico. En este nuevo entorno, los e-books emergen como una herramienta eficaz para facilitar el aprendizaje autónomo, fomentar la participación estudiantil y garantizar la continuidad pedagógica, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se emplean habitualmente para ampliar el aprendizaje más allá del aula y apoyar procesos de aprendizaje autónomo en entornos digitales mediados (Ardi et al., 2022; Dong & Liu, 2024; Eze et al., 2021).

En este contexto, la enseñanza del español como lengua extranjera en China presenta características específicas que la diferencian de otros ámbitos de enseñanza de lenguas. A diferencia de idiomas con una tradición más consolidada en el sistema educativo chino, como el inglés, el acceso a materiales didácticos actualizados y a recursos auténticos en español sigue siendo limitado, especialmente en formato digital y con derechos de autor legítimos (Chen et al., 2023; Lei & Qin, 2022).

Esta situación convierte a los libros electrónicos en una herramienta potencialmente estratégica para ampliar la exposición lingüística, facilitar el acceso a recursos originales y favorecer el aprendizaje autónomo del estudiantado. Al mismo tiempo, la integración de estos recursos plantea retos específicos relacionados con su adaptación al currículo, su uso pedagógico efectivo y la formación docente. Por ello, el

análisis del uso de libros electrónicos en la enseñanza del español requiere ser abordado desde una perspectiva contextualizada, que tenga en cuenta tanto las particularidades del sistema universitario chino como las necesidades específicas del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En consecuencia, la relevancia del uso de libros electrónicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta particularmente significativa. El presente estudio se enmarca en esta coyuntura. Si bien numerosos trabajos han analizado el impacto de los libros electrónicos en disciplinas como las ciencias y las humanidades, son escasos los estudios empíricos que aborden su papel en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en el aprendizaje del español en China (Chou, 2014). Este vacío académico motiva la investigación aquí presentada, cuyo objetivo principal es analizar la influencia de los libros electrónicos en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios chinos de español.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se sitúa en la intersección de dos procesos convergentes: por un lado, la rápida evolución de las tecnologías asociadas a los libros electrónicos y, por otro, las transformaciones recientes en la enseñanza del español en China, intensificadas a raíz de la pandemia de la COVID-19. No obstante, pese a la expansión de estos recursos en el ámbito universitario, aún persisten interrogantes fundamentales en torno a su uso pedagógico real, especialmente en lo que respecta a las condiciones de integración curricular, las prácticas docentes efectivas y la experiencia de aprendizaje del estudiantado. La ausencia de estudios empíricos sistemáticos que aborden estas cuestiones de manera contextualizada dificulta una comprensión precisa del impacto educativo de los libros electrónicos en la enseñanza del español en China, lo que pone de manifiesto la necesidad de investigaciones que analicen este fenómeno más allá de su dimensión tecnológica.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El auge de la edición digital en China refuerza la pertinencia de este estudio. Datos recientes evidencian un crecimiento sostenido del sector digital frente a la contracción de la industria editorial tradicional. Según el Informe de la Administración Nacional de Prensa y Publicaciones (National Press and Publication Administration [NPPA], 2022), la proporción de ventas digitales pasó del 9% en 2011 al 41% en 2020, mientras que las ventas impresas disminuyeron del 91% al 59% en el mismo periodo. Paralelamente, el número de usuarios de lectura digital alcanzó los 670 millones en 2024, consolidándose como una de las modalidades predominantes de lectura en el país, especialmente entre los jóvenes adultos (CADPA, 2025; CNNIC, 2021).

Este contexto revela una transformación cultural significativa: los hábitos lectores de los estudiantes universitarios se orientan progresivamente hacia lo digital. Desde una perspectiva académica, esta transformación plantea la necesidad de revisar críticamente los marcos teóricos tradicionales sobre la lectura, el aprendizaje y la mediación pedagógica, particularmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el papel del soporte y del formato adquiere una relevancia específica. En consonancia con Mao et al. (2013), el proceso de aprendizaje ya no se desarrolla bajo esquemas convencionales, sino que transita hacia formas de aprendizaje digital, lo cual requiere la asistencia de tecnologías de la información para alcanzar el éxito en la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es imprescindible que las instituciones educativas integren de manera estratégica los libros electrónicos en sus programas curriculares. En el ámbito de la educación superior, los libros electrónicos se han consolidado como una alternativa a los materiales impresos debido a su capacidad para optimizar el acceso a la información y responder a los estilos de aprendizaje digitales (Amirtharaj et al., 2023; Casselden & Pears, 2019; Sari et al., 2022). Esta transición ha generado un creciente interés investigativo enfocado en el aprovechamiento de los recursos institucionales y la eficacia pedagógica de estos soportes. Desde una perspectiva teórica, esta transformación obliga a replantear la relación entre soporte de lectura, procesos cognitivos y mediación pedagógica, especialmente en el aprendizaje de lenguas

extranjerías, donde la interacción entre input, procesamiento y uso activo del lenguaje resulta fundamental.

En China, la demanda de libros electrónicos destinados al aprendizaje del español es considerable y continúa en expansión. No obstante, esta creciente necesidad contrasta con la limitada disponibilidad de libros electrónicos originales en español con derechos de autor, lo que plantea la urgencia de introducir recursos digitales legítimos procedentes del ámbito hispanohablante, así como de avanzar en la digitalización de los fondos impresos existentes (AC/E, 2023). En el proceso de desarrollo de los estudios de español en las universidades chinas, la incorporación de los libros electrónicos no solo ha enriquecido los contenidos y las modalidades de enseñanza, sino que también se considera una estrategia prometedora para mejorar la eficacia docente, así como para aumentar la eficiencia del aprendizaje y la competencia comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad, la investigación empírica en este campo sigue siendo limitada en el contexto nacional, especialmente en lo que respecta a la evaluación del impacto real de los libros electrónicos en la enseñanza del español.

A pesar del creciente interés académico por los libros electrónicos en el ámbito educativo, el análisis de la literatura existente pone de manifiesto diversas limitaciones en relación con su estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, una parte significativa de las investigaciones se ha centrado en contextos educativos occidentales y en disciplinas distintas a la enseñanza de idiomas, lo que dificulta la extrapolación directa de sus resultados al contexto universitario chino. En segundo lugar, los estudios específicos sobre la enseñanza del español con e-books en China siguen siendo escasos y fragmentarios, especialmente aquellos basados en datos empíricos de gran escala.

Asimismo, desde el punto de vista metodológico, se observa una carencia de investigaciones que integren de manera estructurada y fundamentada datos cuantitativos y cualitativos, capaces de ofrecer una visión global y contextualizada del uso real de los libros electrónicos en el aula. En particular, siguen siendo escasos los estudios cuantitativos que examinen de forma sistemática la relación entre el uso de libros

electrónicos y resultados clave del aprendizaje, tales como la comprensión lectora, la retención léxica y la autonomía del aprendiz (Li, 2010; Cai, 2025). Estas lagunas justifican la necesidad de un estudio empírico que combine distintos enfoques metodológicos y que permita analizar no solo los efectos percibidos de los libros electrónicos, sino también las prácticas, actitudes y condiciones que influyen en su integración pedagógica. En este sentido, el presente trabajo aspira a ofrecer una aproximación empírica integral que articule las percepciones del estudiantado, las prácticas docentes y el contexto institucional, contribuyendo a una comprensión más precisa del papel real de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China.

Por tanto, la presente investigación tiene como objetivo examinar el uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español en universidades chinas, a fin de explorar su potencial y sus limitaciones en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y en la promoción de la innovación pedagógica por parte del profesorado. En el contexto de los profundos cambios en los entornos educativos derivados de la pandemia de la COVID-19, así como del rápido desarrollo del sector editorial digital en China, este estudio se centra en el análisis sistemático de las prácticas docentes con libros electrónicos en los programas de español de la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang.

Asimismo, los resultados de esta investigación pueden aportar evidencias empíricas relevantes para la formulación de políticas educativas y editoriales más ajustadas a las necesidades reales de la enseñanza del español en contextos universitarios digitalizados.

CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad Normal de Harbin está ubicada en la ciudad de Harbin, provincia de Heilongjiang (China). Fundada en 1951, constituye una base clave para la formación de talentos y la investigación científica en los ámbitos de la educación, las artes, las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias naturales en la provincia de Heilongjiang. Es una universidad de alto nivel seleccionada como institución clave a nivel provincial y desempeña un papel relevante en la formación de profesorado y especialistas en disciplinas humanísticas y educativas en el noreste de China.

La universidad forma parte del *“National Basic Ability Construction Project of Western and Central China”* y, en diciembre de 2022, fue incluida en la iniciativa provincial de *“Double First-Class Initiative”*, orientada a la construcción de universidades de primera categoría a nivel nacional. En los últimos años, la institución ha impulsado activamente la integración de tecnologías digitales en la enseñanza universitaria, promoviendo el uso de recursos educativos electrónicos y plataformas digitales como complemento a la docencia presencial.

El Departamento de Lenguas Occidentales fue creado en 2008, y la especialidad de español comenzó a admitir estudiantes de forma independiente en 2009. Desde su creación, el programa ha experimentado un desarrollo progresivo tanto en términos de estructura curricular como de recursos docentes. En el “Ranking de Universidades Chinas por Ciencia del Software y Tecnología” de 2023, la carrera de español fue clasificada como una especialidad de nivel B, ascendiendo del puesto 44 al 41 a nivel nacional, lo que refleja una mejora sostenida en su calidad académica y reconocimiento institucional.

La Universidad Internacional de Heilongjiang está igualmente situada en la ciudad de Harbin, provincia de Heilongjiang, y fue fundada en 1993. Es la única universidad general de educación superior de la provincia dedicada de manera específica a la formación de profesionales en lenguas extranjeras aplicadas. Tras más de treinta años de desarrollo, se ha consolidado como la universidad privada con la mayor

diversidad de lenguas extranjeras en la región, con un reconocimiento creciente a nivel nacional y una amplia red de cooperación internacional.

El Departamento de Lenguas Occidentales de esta universidad fue establecido en 2012 y se caracteriza por un modelo docente de orientación práctica e internacionalizada. En dicho modelo, el profesorado extranjero desempeña un papel central, complementado por docentes nacionales con formación académica especializada. Más del 50 % de las horas lectivas de los cursos especializados son impartidas por profesorado extranjero, lo que favorece la creación de un entorno lingüístico auténtico y de carácter inmersivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar de manera eficaz sus competencias comunicativas en lenguas extranjeras.

La selección de estas dos universidades como contexto de investigación responde, por tanto, a su representatividad dentro del panorama de la enseñanza universitaria del español en el noreste de China, así como a las diferencias existentes en sus modelos institucionales y enfoques pedagógicos. Mientras que la Universidad Normal de Harbin representa una universidad pública de orientación académica y formativa, la Universidad Internacional de Heilongjiang encarna un modelo privado con un marcado énfasis en la aplicación práctica y la internacionalización. Esta diversidad institucional ofrece un marco adecuado para analizar el uso y la percepción de los libros electrónicos en distintos contextos de enseñanza del español.

A través de un enfoque empírico, complementado con una revisión exhaustiva de la literatura, la presente investigación pretende ofrecer fundamentos teóricos y referencias prácticas que contribuyan a la construcción de entornos de aprendizaje del español más interactivos, inclusivos y alineados con las exigencias educativas de la era digital.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Preguntas de investigación

El presente proyecto pretende analizar el papel de los libros electrónicos en la enseñanza y el aprendizaje del español en universidades chinas, esta investigación se pretende dar respuesta las siguientes preguntas (Q):

Q1: ¿Qué características se observan en los patrones de uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español en las universidades chinas, en términos de frecuencia de uso, escenarios de uso y métodos de utilización?

Q2: ¿Cómo perciben los estudiantes el impacto del uso de libros electrónicos en su aprendizaje del español en términos de comprensión lectora, memoria léxica y habilidades de aprendizaje autónomo?

Q3: ¿Cuál es el grado de aceptación y satisfacción del estudiantado respecto al uso de libros electrónicos para aprender español, y qué factores influyen en su disposición a utilizarlos en contextos académicos?

Q4: ¿Cómo percibe el profesorado universitario el uso de los libros electrónicos como herramienta complementaria en la enseñanza del español, y qué oportunidades y desafíos identifica en su integración didáctica?

Q5: En el contexto de la pandemia de COVID-19, ¿qué papel han desempeñado los libros electrónicos en la continuidad de la enseñanza del español, según la opinión tanto de profesores como de alumnos?

Q6: ¿Qué diferencias existen en las experiencias de los estudiantes universitarios chinos al aprender español a través de libros electrónicos frente a los libros impresos tradicionales en términos de comprensión lectora, retención de vocabulario y motivación para el aprendizaje?

Hipótesis de investigación

En coherencia con el enfoque metodológico del estudio y a partir de la revisión de la literatura previa, se formulan las siguientes hipótesis de carácter exploratorio, orientadas a examinar las percepciones, experiencias y relaciones asociadas al uso de libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China:

H1: La frecuencia de uso de los libros electrónicos se asocia con patrones diferenciados de utilización en contextos de enseñanza y aprendizaje del español, tanto dentro como fuera del aula.

H2: El uso de libros electrónicos es percibido por el estudiantado como un recurso que puede contribuir positivamente a determinados aspectos del aprendizaje del español, en particular al desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y la autonomía de aprendizaje.

H3: El grado de aceptación y satisfacción del estudiantado respecto al uso de libros electrónicos se encuentra condicionado por factores relacionados con el diseño del recurso, la facilidad de uso, la interactividad y la adecuación a las necesidades académicas.

H4: El profesorado universitario tiende a percibir los libros electrónicos como una herramienta complementaria al material impreso, y su actitud hacia estos recursos se relaciona con las formas y el nivel de integración en la práctica docente.

H5: En el contexto de la pandemia de COVID-19, los libros electrónicos fueron percibidos por docentes y estudiantes como un recurso relevante para apoyar la continuidad de la enseñanza y facilitar el acceso a los materiales de aprendizaje.

H6: Los estudiantes identifican diferencias en su experiencia de aprendizaje del español al utilizar libros electrónicos en comparación con materiales impresos tradicionales.

Objetivo general

Analizar en profundidad la situación actual del uso de libros electrónicos en la enseñanza del español en universidades chinas, así como las percepciones asociadas a su influencia en el aprendizaje, las metodologías docentes, la motivación del estudiantado y el acceso a los recursos educativos. Asimismo, se busca identificar las ventajas y limitaciones de estos recursos en el contexto de la educación digital, con el fin de aportar una base teórica y práctica que contribuya a la reflexión sobre la transformación digital de la enseñanza del español en China.

Objetivos específicos

a) Analizar, a través de entrevistas individuales y entrevistas grupales, las características del uso de libros electrónicos en la enseñanza del español, explorando las percepciones sobre sus efectos en el desarrollo de competencias lingüísticas y su papel como herramienta complementaria y, en determinados contextos, potencialmente sustitutiva durante el periodo de la pandemia.

b) Examinar, a partir de los datos obtenidos mediante encuestas, la frecuencia de uso de los libros electrónicos, las modalidades de lectura y la suficiencia de los materiales digitales disponibles para el aprendizaje del español en China. Asimismo, analizar las ventajas y desventajas percibidas de su uso, el grado de aceptación y satisfacción del alumnado, e identificar los factores que condicionan su utilización eficaz.

c) Analizar las percepciones y el nivel de apoyo tanto del estudiantado como del profesorado hacia los libros electrónicos como herramienta pedagógica, identificar los principales desafíos asociados a su implementación y examinar el respaldo institucional y docente percibido durante su uso.

d) Comparar las experiencias y percepciones del aprendizaje del español mediante libros electrónicos y materiales impresos tradicionales, prestando especial

atención a la comprensión lectora, la gestión del vocabulario y la capacidad de concentración.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DEL ESTUDIO

El presente estudio tiene como ámbito de investigación dos instituciones de educación superior ubicadas en la ciudad de Harbin, provincia de Heilongjiang (China): la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang. La investigación se centra en la aplicación de los libros electrónicos como herramienta de apoyo en la enseñanza del español, con el objetivo de analizar su implementación práctica en el aula universitaria.

El objetivo principal de este trabajo es construir un marco de análisis que permita explorar la aceptación, la experiencia de uso y el impacto real de los libros electrónicos en el aprendizaje del español por parte de los estudiantes universitarios. En el contexto de la transformación digital de la educación superior en China, esta investigación busca ofrecer una base teórica y empírica que contribuya a la optimización de las estrategias docentes mediante el uso de recursos digitales.

Asimismo, se pretende ampliar el horizonte de los estudios previos en torno a la lectura digital y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, evaluando el potencial de los libros electrónicos para fomentar la autonomía del estudiante, mejorar la interacción en el aula y promover la innovación metodológica por parte del profesorado. A partir del análisis de casos concretos, esta investigación aspira a identificar tanto las ventajas como las limitaciones de este recurso tecnológico.

Cabe destacar que el alcance de esta investigación se limita al contexto de dos programas de enseñanza de español en universidades de la ciudad de Harbin, lo cual confiere al estudio un carácter localizado. No obstante, considerando la creciente expansión del uso de libros electrónicos en la educación superior y la generalización de los hábitos de lectura digital entre los estudiantes, los resultados obtenidos podrían ser extrapolables a otros entornos académicos similares y ofrecer referencias útiles para el desarrollo de políticas educativas y editoriales en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral consta de un total de cinco capítulos, además, se han incluido cuatro anexos con información complementaria, los cuales, debido a su naturaleza técnica o extensión, no han sido incluidos en el cuerpo principal del trabajo. La estructura del trabajo se articula de manera progresiva, avanzando desde los fundamentos teóricos y el análisis del estado de la investigación hasta el estudio empírico del uso de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China, para culminar en una reflexión integradora de los resultados obtenidos.

El primer capítulo se centra en introducir las bases de la investigación. Tras contextualizar el estudio en el escenario de la digitalización universitaria, se examina el libro electrónico en su función educativa y se define el problema de investigación vinculado a la enseñanza del español en universidades chinas. El capítulo integra, además, la fundamentación del estudio, la descripción de las instituciones participantes y el diseño estratégico compuesto por las preguntas, hipótesis y objetivos que orientan la tesis.

El segundo capítulo corresponde al estado de la cuestión, en el que se revisan de forma estructurada y fundamentada los estudios nacionales e internacionales más relevantes sobre los libros electrónicos en el ámbito educativo, la enseñanza del español como lengua extranjera y la integración de recursos digitales en contextos universitarios. Este capítulo permite identificar los principales enfoques teóricos, tendencias de investigación y vacíos existentes, estableciendo el marco de referencia para el análisis empírico posterior.

El tercer capítulo detalla el diseño metodológico de la investigación, fundamentado en un enfoque empírico que integra técnicas cuantitativas y cualitativas de manera interrelacionada. Esta combinación de procedimientos permite obtener una comprensión profunda y detallada de las particularidades del contexto de estudio, garantizando la validez y fiabilidad de los resultados. Por un lado, se describe la aplicación de una encuesta dirigida a la comunidad de estudiantes y profesores de dos

centros universitarios para la obtención de datos cuantitativos. Por otro lado, se detalla la realización de entrevistas individuales y semiestructuradas con un grupo focal de la población de estudio, orientadas a profundizar en las percepciones y valoraciones sobre el uso pedagógico del libro electrónico. Finalmente, se especifican los instrumentos de recogida de datos y las técnicas de análisis de contenido y estadística empleadas para procesar la información recabada y extraer los hallazgos más relevantes para el estudio.

El cuarto capítulo se centra en el análisis de los resultados, integrando los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las entrevistas. En este capítulo se examinan los patrones de uso de los libros electrónicos, las percepciones y el grado de aceptación por parte de estudiantes y docentes, así como su impacto percibido en el aprendizaje del español en el contexto universitario chino. La primera parte de este capítulo se centra en el análisis de los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario. La encuesta se llevó a cabo durante el primer semestre del curso académico 2024–2025 en la Universidad Normal de Harbin y en la Universidad Internacional de Heilongjiang, y tuvo como participantes a estudiantes de tercer y cuarto curso del grado en Filología Hispánica de ambas instituciones. El estudio recurre a diversos métodos de análisis estadístico con el fin de examinar las características básicas del alumnado, los patrones de uso de los libros electrónicos, las valoraciones perceptivas y la relación de estos factores con los efectos percibidos en el aprendizaje.

El análisis cuantitativo se estructura en tres fases claramente diferenciadas. En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo, orientado a caracterizar la muestra y las principales variables del estudio, presentando de manera detallada la frecuencia de uso de los libros electrónicos, los contextos de utilización, las actitudes del estudiantado, así como la valoración general de sus ventajas y limitaciones, con el fin de obtener una visión preliminar de la distribución de las variables y de las características del grupo investigado. En segundo lugar, se aplica un análisis de varianza multivariante (MANOVA) para examinar si existen diferencias significativas en múltiples variables dependientes en función de distintos factores de contexto, tales como la universidad de procedencia, el curso académico, el género o los hábitos de lectura, prestando especial

atención a las percepciones sobre el uso de los libros electrónicos, la evaluación de los efectos en el aprendizaje, como la comprensión y la memoria, y la identificación de ventajas y desventajas. Finalmente, se emplea el análisis de regresión logística con el objetivo de explorar el efecto predictivo del tiempo de uso de los libros electrónicos, las modalidades de utilización y las ventajas percibidas, así como de otros factores influyentes, sobre variables relacionadas con los resultados de aprendizaje, como el nivel de comprensión y la memoria, controlando el efecto de variables como la universidad y el género.

La segunda parte del capítulo se dedica al análisis de los datos cualitativos, obtenidos a partir de entrevistas individuales y semiestructuradas realizadas durante el segundo semestre del curso académico 2024–2025 en las dos universidades objeto de estudio. Los participantes incluyen a un grupo de docentes y estudiantes de ambas instituciones. El propósito de estas entrevistas, llevadas a cabo tras la finalización de la encuesta, es profundizar en las experiencias reales, las actitudes cognitivas y las prácticas de uso de los libros electrónicos, así como interpretar y complementar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo.

El análisis cualitativo se orienta principalmente a ofrecer una interpretación contextualizada de las tendencias generales, los patrones compartidos y las diferencias observadas en los datos del cuestionario, integrando estos hallazgos con los temas de investigación identificados previamente mediante la *Scoping Review*. La incorporación de los datos cualitativos permite profundizar en la comprensión de la lógica de uso de los libros electrónicos en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje y de los mecanismos que subyacen a su impacto educativo. Para ello, se utiliza el software NVivo para el análisis sistemático de las transcripciones de las entrevistas, mediante la codificación de contenidos relacionados con las ventajas y desafíos de los libros electrónicos, perspectiva del profesorado, aceptación y satisfacción, perspectivas futuras, contexto de la pandemia, escenarios de uso y efectos percibidos, así como la elaboración de tablas de frecuencia de códigos y de coocurrencias, con el fin de identificar las relaciones entre las distintas categorías analizadas.

Finalmente, el quinto capítulo recoge las conclusiones generales de la investigación. En este apartado se sintetizan los principales resultados obtenidos, se discuten a la luz del marco teórico y de los objetivos planteados y se proponen posibles líneas de investigación futura, con el fin de contribuir al desarrollo de estudios posteriores en el ámbito de la enseñanza del español y de la educación digital.

El presente trabajo de investigación culmina con el apartado de Bibliografía, el cual constituye el sustento teórico y metodológico del estudio. Este listado ha sido elaborado en estricto cumplimiento de las normas de citación de la APA (7.^a edición), garantizando así la coherencia editorial y el rigor académico exigido.

Asimismo, se incorpora una sección de Anexos que aporta el respaldo documental necesario para contextualizar los hallazgos y permitir la replicabilidad de la investigación. Estos se desglosan de la siguiente manera:

Anexo I. Diseño y fundamentación del cuestionario: Se expone de manera sistemática la génesis y arquitectura del instrumento en su fase preliminar. Este documento detalla la organización de las dimensiones de estudio y los criterios técnicos empleados en la formulación de los ítems, proporcionando una visión integral sobre el diseño de la recogida de datos.

Anexo II. Prueba piloto: Describe la aplicación preliminar del cuestionario a un grupo reducido de estudiantes de grado de Filología Hispánica, cuyo objetivo fue comprobar la claridad, comprensibilidad y adecuación del instrumento. A partir de las observaciones recogidas, se realizaron ajustes en la formulación de algunos ítems con el fin de optimizar la interpretación de las preguntas antes de su aplicación definitiva.

Anexo III. Versión definitiva del instrumento de recogida de datos: Recoge el cuestionario final empleado durante la fase de campo. Como eje central de la metodología cuantitativa, este anexo permite contrastar la correspondencia entre los objetivos de la investigación y las variables analizadas estadísticamente.

Anexo IV. Libro de códigos: Presenta el marco analítico utilizado para el tratamiento de los datos cualitativos derivados de las entrevistas. En él se recogen, de

manera jerárquica, las categorías y subcategorías de análisis junto con sus definiciones operativas, asegurando la transparencia en el proceso de codificación y la interpretación de los discursos.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. EL DESARROLLO Y LA APLICACIÓN DE LOS LIBROS ELECTRÓNICOS EN LA ENSEÑANZA

En las dos últimas décadas, el proceso de digitalización ha transformado profundamente la forma en que se accede, produce y difunde el conocimiento. Así pues, los libros electrónicos (e-books), como un nuevo tipo de recurso de aprendizaje digital, no solo se han convertido en una alternativa al libro impreso tradicional, sino que también han evolucionado gradualmente hacia una herramienta pedagógica dinámica y multifuncional, aportando nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. El desarrollo de los libros electrónicos está estrechamente vinculado al avance de las tecnologías móviles, a la generalización del acceso a Internet y a la creciente demanda de recursos educativos abiertos y personalizados, extendiéndose a todos los niveles del sistema educativo.

A diferencia de los libros impresos, los libros electrónicos permiten una experiencia de lectura interactiva y no lineal, integrando funciones como búsqueda de palabras clave, enlaces hipertextuales, inserción de contenido multimedia y configuración personalizada, lo que permite a los estudiantes acceder a la información de forma flexible según sus necesidades (Liu, 2005, 2012). Estas funcionalidades están transformando continuamente los hábitos lectores, especialmente entre los estudiantes universitarios que han crecido en entornos digitales, para quienes la lectura electrónica se ha convertido en una práctica habitual dentro de sus procesos cognitivos y de aprendizaje.

En el marco de un enfoque educativo cada vez más orientado al aprendizaje centrado en el estudiante, el uso de los libros electrónicos se ha expandido rápidamente. La enseñanza contemporánea promueve el aprendizaje activo, autónomo y continuo, en el cual los libros electrónicos no son solo vehículos de información, sino también herramientas clave para la construcción del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje (Benson, 2011; Reinders & White, 2011). Diversas investigaciones han

demostrado que los libros electrónicos pueden estimular el interés por el estudio, mejorar la motivación académica y ofrecer experiencias de aprendizaje ubicuo mediante itinerarios de lectura personalizados (Chik et al., 2018; Fernández Medina & Perea Ospino, 2019; Sun y Pan, 2021).

Desde la perspectiva de las políticas universitarias, numerosas instituciones de educación superior en todo el mundo han impulsado activamente la construcción de bibliotecas digitales y el desarrollo de campus virtuales, integrando progresivamente recursos en formato electrónico. Estas medidas no solo responden a principios de sostenibilidad y eficiencia de recursos, sino que también garantizan el acceso equitativo al material de estudio en contextos de enseñanza a distancia o híbrida. En China, plataformas locales como Xuexitong (学习通)¹ han proporcionado a las universidades herramientas integradas de libros digitales, organización de contenidos curriculares y evaluación en línea, convirtiéndose en un apoyo fundamental en el proceso de digitalización educativa (Gao et al., 2025).

Al mismo tiempo, la amplia disponibilidad de smartphones, tabletas, ordenadores portátiles e incluso lectores electrónicos especializados como Kindle o Kobo ha creado condiciones favorables para que los estudiantes utilicen libros digitales en su aprendizaje cotidiano. Bajo el respaldo de materiales digitales, el aprendizaje móvil (m-learning) se ha consolidado como una vía clave para el desarrollo de competencias esenciales, especialmente en disciplinas como la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el acceso continuo al idioma es un factor fundamental (Jacob & Issac, 2014; Viberg & Kukulska-Hulme, 2021).

A pesar de las múltiples ventajas de los libros electrónicos, su difusión en el ámbito educativo todavía enfrenta una serie de desafíos. La desigual distribución de recursos tecnológicos, la brecha en competencias digitales entre estudiantes y docentes,

¹ Xuexitong es una plataforma de aprendizaje digital ampliamente utilizada en las universidades de China, que integra la gestión de cursos, el intercambio de recursos, el aprendizaje en línea y la interacción entre profesores y estudiantes. Soporta diversas actividades educativas, como tareas en línea, discusiones, evaluaciones y cursos en video, con el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y mejorar la eficacia docente. Esta plataforma desempeña un papel importante en la gestión de cursos universitarios y en la enseñanza digital, especialmente durante la enseñanza remota en la pandemia.

la resistencia al uso de nuevas tecnologías por parte del profesorado, así como las dudas respecto al impacto de la lectura digital en los procesos de aprendizaje profundo, siguen siendo obstáculos relevantes (Baron, 2015; Delgado et al., 2018). Además, la variabilidad en la calidad del contenido, la ausencia de criterios pedagógicos en la producción de materiales, la fragmentación de las plataformas y la inestabilidad en las redes de acceso pueden limitar la efectividad de los libros electrónicos en la práctica docente (Zhou, 2021).

Es particularmente importante señalar que, dentro del ámbito académico, existe un debate abierto sobre si la lectura electrónica compromete la capacidad de lectura profunda. Aunque los libros electrónicos ofrecen una experiencia de lectura altamente flexible y personalizada, algunos estudios señalan que podrían debilitar la continuidad de la lectura inmersiva y la capacidad de análisis crítico, especialmente en disciplinas que exigen procesamiento complejo de textos en el contexto de la educación superior (Mangen et al., 2013). Por ello, al promover la enseñanza digital, es fundamental considerar los efectos cognitivos y conductuales que los medios digitales pueden generar en el proceso de aprendizaje.

En conclusión, como parte importante del ecosistema de tecnologías educativas, los libros electrónicos han demostrado un gran potencial para mejorar la eficacia de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, su aplicación efectiva no solo depende de factores tecnológicos, sino también de una comprensión profunda de los hábitos cognitivos de los estudiantes, las necesidades pedagógicas y el contexto institucional. En particular, en el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera en universidades chinas, analizar el valor educativo y el grado de aceptación de los libros electrónicos resulta esencial para entender su impacto real y para fundamentar futuras mejoras en los modelos de enseñanza y la integración de recursos digitales.

2.1.1. Definición y características de los libros electrónicos

El libro electrónico (e-book) se refiere a una publicación en formato digital que puede ser leída mediante diversos dispositivos electrónicos, como ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes o lectores electrónicos especializados, definida en sus primeras conceptualizaciones principalmente como una versión digitalizada del texto impreso accesible a través de dispositivos electrónicos (Hawkins, 2000). Suelen presentarse en formatos como PDF, EPUB o MOBI. En comparación con los libros impresos tradicionales, los libros electrónicos poseen ventajas notables en cuanto a la flexibilidad de presentación del contenido, portabilidad, actualización rápida y funciones avanzadas de búsqueda (Carreiro, 2010; EDUCAUSE Learning Initiative, 2006; Gorski, 2010; Vassiliou & Rowley, 2008). Con el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información, el uso de los libros electrónicos en el ámbito educativo se ha vuelto cada vez más común, evolucionando gradualmente de simples sustitutos del libro impreso a recursos integrales de aprendizaje que incorporan texto, imágenes, audio, vídeo e hipervínculos interactivos. Su funcionalidad ha superado ampliamente el marco tradicional de la lectura.

Desde una perspectiva pedagógica, el libro electrónico, al integrar información multimodal, apoya eficazmente el procesamiento dual de los canales visual y auditivo, mejorando así la comprensión y la retención del conocimiento por parte del estudiante. La teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2020) sostiene que la combinación de texto e imagen es más efectiva que el uso exclusivo del texto. Este tipo de presentación integrada no solo estimula la motivación del estudiante, sino que también favorece una construcción de conocimiento más profunda y flexible. En un estudio empírico realizado en una escuela primaria de Taiwán, Sung et al. (2019) demostraron que un sistema de enseñanza basado en libros electrónicos interactivos puede mejorar significativamente tanto la motivación como el rendimiento académico de los estudiantes. De forma similar, Mohd Dahlan et al. (2024) concluyeron que los libros electrónicos que incorporan vídeos, simulaciones experimentales y pruebas interactivas resultan más eficaces que los textos simples a la hora de motivar al estudiante y

favorecer la adquisición del conocimiento. Estos hallazgos empíricos respaldan el principio del constructivismo de que “aprender es participar” (Lave & Wenger, 1991), y destacan que el estudiante en entornos digitales no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo en la construcción del conocimiento.

En comparación con los libros impresos, los libros electrónicos ofrecen ventajas destacadas en términos de portabilidad y funcionalidad. Por un lado, pueden almacenarse en dispositivos móviles, lo que facilita su transporte y responde eficazmente a las necesidades de los estudiantes modernos de aprovechar tiempos fragmentados para el estudio. En una encuesta realizada por Romero Otero et al. (2013) entre los usuarios de la Biblioteca del Instituto de Química Física del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), el 66,7 % de los encuestados señaló el acceso “en cualquier momento (24/7) y lugar” como la principal ventaja de los libros electrónicos, el 59,5 % valoró la eficiencia en la búsqueda de información, y el 52,4 % destacó su gran capacidad de almacenamiento. Estos datos reflejan el alto grado de aceptación de los libros electrónicos por parte de los usuarios. Por otro lado, los libros electrónicos permiten la búsqueda de texto completo, el uso de marcadores, anotaciones y subrayado, lo que incrementa significativamente la eficiencia del aprendizaje, especialmente en contextos de aprendizaje orientado a tareas.

Bajo estas circunstancias, la experiencia de lectura digital no depende únicamente de las funcionalidades del libro electrónico, sino también del tipo de dispositivo utilizado. Cordón García (2019) señala que los distintos dispositivos de lectura, como los lectores electrónicos, las tabletas o los teléfonos inteligentes, influyen de manera directa en la experiencia lectora, debido a diferencias en el tipo de pantalla, el grado de portabilidad y las posibilidades de interacción con el texto. Estos factores configuran la materialidad de la lectura digital y condicionan las formas de acceso, navegación y comprensión del contenido, introduciendo variaciones significativas en las prácticas de lectura según el entorno tecnológico. Además, algunos libros de texto digitales también incluyen cuestionarios, animaciones y ejercicios interactivos, que ofrecen retroalimentación inmediata y posibilitan la autoevaluación del estudiante

(Zhang et al., 2021).

Los libros electrónicos también presentan ventajas evidentes en cuanto a la actualización de contenidos. Al estar digitalizados, los materiales didácticos pueden ser actualizados en tiempo real sin necesidad de reimpresión, lo que mejora sustancialmente la vigencia del contenido educativo. Almekhlaf (2021) señala que los académicos recurren con frecuencia a recursos electrónicos como fuente de información, y que las instituciones educativas en todo el mundo están comenzando a reemplazar los libros de texto tradicionales. Varios estados de EE. UU. han promovido políticas que fomentan la sustitución de libros impresos por libros electrónicos (Scott, 2012). Con el apoyo de tecnologías basadas en la nube, los libros electrónicos modernos no solo permiten la sincronización entre dispositivos, sino que también pueden registrar hábitos de lectura y analizar comportamientos de aprendizaje, proporcionando a los docentes datos precisos sobre el progreso de sus estudiantes y facilitando el ajuste pedagógico y la personalización de la enseñanza (Kuromiya et al., 2022).

Paralelamente, el desarrollo de dispositivos móviles ha ampliado significativamente el uso de libros electrónicos. Sari et al. (2022), en un estudio centrado en estudiantes de ciencias, demostraron que la movilidad que ofrecen los libros electrónicos hace que el proceso de aprendizaje sea más flexible y libre, potenciando de manera significativa las habilidades del siglo XXI. Además, los sistemas de recomendación basados en inteligencia artificial y big data permiten ofrecer contenidos personalizados en función de las preferencias de lectura y el nivel de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea más adaptado y eficiente (Ilić et al., 2023). El avance de estas tecnologías emergentes augura que el libro electrónico dejará de ser un simple instrumento de lectura pasiva para convertirse en un soporte inteligente capaz de guiar trayectorias de aprendizaje, integrar recursos y evaluar procesos formativos.

No obstante, a pesar de sus múltiples ventajas, el uso de libros electrónicos sigue generando ciertas controversias en lo que respecta a la lectura profunda y la capacidad de concentración. Benedetto et al. (2013) argumentan que, en comparación con las pantallas electrónicas, la lectura en papel impreso genera menos fatiga visual durante

períodos prolongados y favorece una mayor coherencia y profundidad en la comprensión lectora, especialmente en actividades cognitivas complejas como el razonamiento lógico y el pensamiento crítico. Por lo tanto, en ciertos contextos educativos, la utilización de libros electrónicos debe considerar tanto la naturaleza del contenido de aprendizaje como los hábitos de lectura de los estudiantes. Asimismo, factores como la competencia tecnológica, la compatibilidad de plataformas y el nivel de alfabetización digital son elementos clave que pueden influir en la efectividad del uso pedagógico de los libros electrónicos.

En conclusión, como medio didáctico, los libros electrónicos se caracterizan por su presentación multimodal, portabilidad y funciones inteligentes, lo que amplía continuamente sus aplicaciones en el ámbito educativo. No obstante, su implementación efectiva en contextos reales de enseñanza debe considerar de forma integral los hábitos de lectura de los estudiantes, las condiciones tecnológicas disponibles y los objetivos pedagógicos, lo cual constituye una base fundamental para futuras investigaciones y prácticas en este campo.

2.1.2. Aplicación actual de los libros electrónicos en la enseñanza de diversas disciplinas

La experiencia de uso de los libros electrónicos está estrechamente condicionada por la elección de los dispositivos de lectura y de los formatos de archivo. Estudios previos han demostrado que los usuarios académicos acceden principalmente a los libros electrónicos en línea a través de ordenadores (Abdullah & Gibb, 2008; Levine-Clark, 2006, 2007). Con el desarrollo y la generalización de los dispositivos móviles, se ha ampliado notablemente el uso de los libros electrónicos en contextos educativos. Reyhav et al. (2015) indican que una proporción considerable de estudiantes universitarios emplea teléfonos inteligentes, ordenadores portátiles y tabletas para realizar diversas actividades académicas, como el acceso a libros electrónicos, revistas científicas y catálogos bibliotecarios, lo que evidencia la

consolidación de múltiples dispositivos como soportes habituales del aprendizaje digital.

Diversos estudios empíricos han demostrado el potencial impacto positivo de los libros electrónicos en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento. Por ejemplo, Chinweuba et al. (2024) investigaron el uso de libros electrónicos para mejorar el rendimiento de estudiantes en la asignatura de Física mediante un diseño de medidas repetidas. En su estudio participaron 58 estudiantes de secundaria seleccionados aleatoriamente en la zona educativa de Nsukka. Los resultados indicaron que el acceso a los libros electrónicos influyó significativamente en el rendimiento académico en Física, evidenciando el potencial de estos recursos digitales para apoyar el aprendizaje en ciencias.

De forma similar, Sari et al. (2022) exploraron cómo los libros electrónicos pueden contribuir al desarrollo de habilidades del siglo XXI en estudiantes de Física, concluyendo que su uso mejora el rendimiento de aprendizaje y, a su vez, las competencias necesarias para afrontar los retos actuales.

En el ámbito de las humanidades, los libros electrónicos también han tenido un impacto positivo. Sung et al. (2019) desarrollaron un sistema interactivo de libro electrónico basado en el aprendizaje contextual para la enseñanza de las Analectas de Confucio en educación primaria. Mediante un cuasiexperimento con 38 alumnos, observaron que el uso de este libro electrónico interactivo incrementó tanto el rendimiento como la motivación de los estudiantes, activando su motivación profunda y promoviendo un aprendizaje más efectivo.

Asimismo, Sun y Pan (2021) estudiaron cómo las tecnologías de la información, aplicadas en la enseñanza con libros electrónicos, pueden aumentar la creatividad y motivación de estudiantes universitarios. Su investigación con 232 alumnos reveló que estas tecnologías reducen la distancia entre profesores y estudiantes y favorecen una comprensión más profunda de las necesidades de aprendizaje.

En el ámbito de la educación infantil, López-Escribano et al. (2021), a partir de 14 ensayos controlados aleatorios realizados con 1138 niños pequeños, demostraron que los libros electrónicos presentan ventajas significativas en el desarrollo de la lectura temprana. El estudio reveló que los libros electrónicos debidamente seleccionados y diseñados pueden mejorar de forma efectiva la conciencia fonológica, el dominio del vocabulario y el nivel general de alfabetización de los niños, superando incluso a los materiales impresos tradicionales en cuanto a eficacia pedagógica. Además, la incorporación de elementos multimedia (como audios, animaciones y preguntas interactivas) potencia aún más el valor educativo de los libros electrónicos en las etapas preescolar y primaria, ofreciendo un efecto compensatorio particularmente beneficioso para poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En cuanto a los modelos educativos, los libros electrónicos se aplican ampliamente en diversos contextos de enseñanza. Investigaciones recientes señalan que los libros electrónicos no solo funcionan como soportes de contenido, sino también como herramientas clave para fomentar el aprendizaje autónomo y la autorregulación (Dong & Liu, 2024). En la enseñanza presencial, los docentes pueden utilizar funciones como la proyección en pantalla o las preguntas interactivas para aumentar la participación en clase. En el aprendizaje autónomo, la portabilidad y la sincronización entre múltiples dispositivos permiten a los estudiantes aprender de forma personalizada en cualquier momento y lugar. En el ámbito de la educación a distancia, los libros electrónicos se han consolidado como materiales fundamentales para mantener la coherencia y la interactividad del proceso de aprendizaje (Soni, 2020). En particular, durante la pandemia de COVID-19, la generalización de la enseñanza en línea a nivel mundial impulsó aún más el uso y desarrollo de los libros electrónicos en la educación remota, destacando su papel central como recurso digital educativo (Kuromiya et al., 2022).

Estos estudios evidencian que los libros electrónicos son recursos valiosos para mejorar el aprendizaje en diversas disciplinas, incrementando la interacción, la motivación y los resultados académicos de los estudiantes. Su versatilidad y capacidad

de adaptación a diferentes contextos educativos los posicionan como herramientas clave en los entornos de enseñanza digital contemporánea.

2.1.3. Ventajas y desafíos del uso de los libros electrónicos en la enseñanza

Con la aceleración de la digitalización educativa, los libros electrónicos se han convertido gradualmente en un componente esencial dentro del sistema de recursos didácticos. Su aplicación en contextos pedagógicos no solo ha ampliado las funciones tradicionales de los materiales impresos, sino que también ha generado nuevas posibilidades didácticas, al tiempo que plantea importantes desafíos.

En cuanto a sus ventajas, los libros electrónicos destacan por su alta flexibilidad y capacidad de integración tecnológica. Su formato multimodal que combina texto, imágenes, audio y video, incrementa significativamente la inmersión del estudiante y mejora la eficiencia en la asimilación de información (Listanto et al., 2025). Por ejemplo, el estudio experimental de Jayaraman y Aane (2024), realizado con estudiantes universitarios y de posgrado, demostró que los libros electrónicos con recursos visuales y sonoros mejoran la motivación y retención del aprendizaje de manera más efectiva que los libros impresos. Además, características como la sincronización multiplataforma, los marcadores personalizados y el guardado automático del progreso de lectura favorecen el aprendizaje fragmentado, aumentando así la autonomía y continuidad del aprendizaje (Chen et al., 2025).

Más aún, gracias a la inteligencia artificial y al análisis de datos del comportamiento del usuario, los libros electrónicos modernos ofrecen una fuerte capacidad de adaptación y personalización. Mediante el análisis de la frecuencia de lectura, los patrones de respuesta y las trayectorias de aprendizaje, los sistemas pueden recomendar contenido adicional, ejercicios interactivos y materiales de repaso adaptados a las necesidades individuales, logrando una enseñanza diferenciada (Ilić et al., 2023). Esto no solo mejora la pertinencia del contenido, sino que también aumenta el sentido de agencia y control del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, en consonancia con los principios del aprendizaje centrado en el alumno.

En términos de escenarios educativos, los libros electrónicos se utilizan ampliamente tanto en clases presenciales como en contextos de autoaprendizaje y educación a distancia. En el aula, permiten proyecciones, anotaciones y preguntas

interactivas que fomentan la participación. En el autoaprendizaje, su portabilidad y acceso desde dispositivos móviles posibilitan un aprendizaje personalizado en cualquier momento y lugar. En la educación remota, se han consolidado como un recurso fundamental para garantizar la continuidad e interactividad del proceso educativo, especialmente durante la pandemia de COVID-19, cuando su relevancia fue ampliamente reconocida (Gu & Li, 2022).

A pesar de sus múltiples ventajas, la implementación de los libros electrónicos también enfrenta importantes retos. En primer lugar, desde el diseño de contenido, muchos libros electrónicos son meras digitalizaciones de materiales impresos, sin una estructura pedagógica coherente ni mecanismos de retroalimentación efectiva (Behnke, 2021). Esta limitación puede conducir a una lectura superficial y sobrecargar cognitivamente al estudiante. Además, Delgado et al. (2018), a través de un metaanálisis, mostraron que incluso en la era digital, la lectura en papel sigue superando a la lectura digital en términos de comprensión, especialmente con textos informativos y bajo presión de tiempo. Este hallazgo se mantiene incluso entre los denominados “nativos digitales”, lo cual sugiere la necesidad de cautela al adoptar la lectura digital como herramienta para fomentar la lectura profunda (Prensky, 2013).

La controversia sobre si los libros electrónicos afectan negativamente la comprensión profunda continúa siendo debatida. Por un lado, estudios indican que la "deslizabilidad" y la fragmentación de los textos digitales pueden debilitar la capacidad de estructuración lógica y pensamiento crítico del lector (Sánchez & Wiley, 2009; Liu et al., 2022). Por ejemplo, Singer y Alexander (2017a) hallaron que los estudiantes que leían en papel superaban a sus pares digitales en tareas que requerían integración compleja de información. Mangen et al. (2013) también señalaron que el papel favorece mejor la construcción lógica y la comprensión estructural de textos. Lenhard et al. (2017) confirmaron que el medio de lectura influye significativamente en los resultados de comprensión.

No obstante, otras investigaciones ofrecen una visión más matizada. Clinton-Lisell et al. (2021), en un metaanálisis, concluyeron que los libros electrónicos

interactivos dotados de funciones como autoevaluación, retroalimentación, soporte léxico y colaboración pueden mejorar significativamente la comprensión lectora, especialmente en contextos de aprendizaje por tareas. Asrowi et al. (2019), mediante un diseño experimental pretest-posttest, evidenciaron que los estudiantes que utilizaron libros electrónicos interactivos obtuvieron resultados académicos significativamente superiores a los del grupo control, con una mejora media superior a 26 puntos ($p < 0,05$). Esto demuestra que la lectura electrónica no es inherentemente deficiente, sino que su efectividad depende del diseño pedagógico y del contexto de uso.

Desde la perspectiva docente, también persisten obstáculos. Algunos profesores no cuentan con la formación o el apoyo técnico necesarios para aprovechar plenamente las funcionalidades de los libros electrónicos, lo que puede generar actitudes de resistencia (Håkansson Lindqvist, 2019). Asimismo, la variabilidad en la compatibilidad de plataformas y la desigualdad en el acceso a dispositivos digitales agravan la brecha digital y limitan la equidad en la distribución de estos recursos (Gu & Li, 2022).

En síntesis, los libros electrónicos, como herramientas emergentes que integran tecnología y pedagogía, tienen un notable potencial educativo para motivar al alumnado, promover el aprendizaje personalizado y optimizar la enseñanza. No obstante, su implementación efectiva requiere una atención cuidadosa a múltiples factores: diseño instruccional, apoyo cognitivo, capacitación docente y condiciones tecnológicas.

2.2. ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

2.2.1. Panorama del desarrollo de la enseñanza del español en China

La enseñanza del español en China se inició entre las décadas de 1950 y 1960, cuando universidades como la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín establecieron los primeros programas de estudios hispánicos. En 1952, dicha universidad fundó la primera clase especializada en español del país, lo que marcó el inicio formal de la disciplina de hispanismo en China (Facultad de Estudios Hispánicos y Portugueses, 2021). A medida que se establecieron relaciones diplomáticas entre China y países hispanohablantes, especialmente con Cuba (1960), España y varias naciones de América Latina, la enseñanza del español en las instituciones de educación superior chinas se fue ampliando gradualmente, con la creación de nuevas carreras en numerosas universidades (Zheng & Liu, 2015).

No obstante, durante los primeros años de la Reforma y Apertura (reforma económica china), las relaciones económicas y de inversión entre China y los países hispanohablantes eran limitadas, lo que llevó a una reducción en la escala de admisión de los programas de español. En 1982, el Ministerio de Educación convocó un simposio nacional sobre la enseñanza del español, en el que se propuso reducir el número de centros con esta carrera y controlar estrictamente la matrícula, lo que derivó en un periodo de estancamiento. No fue sino hasta finales de la década de 1990, con el fortalecimiento de los intercambios comerciales y culturales entre China, España y América Latina, cuando la enseñanza del español comenzó a recuperarse y a desarrollarse rápidamente (Lu, 2019).

Hasta marzo de 2020, había 102 universidades chinas que ofrecían la carrera de español como titulación universitaria (García-Henche & Yang, 2022), y algunas de ellas también han establecido programas de maestría y doctorado. Hay más universidades que ofrecen esta asignatura como optativa para los estudiantes que cursan la carrera de inglés. En el presente estudio, analizamos la situación de los estudiantes de español. Ellos reciben una formación sistemática de cuatro años de duración. En los últimos años,

gracias a la iniciativa de la Franja y la Ruta y a la creciente cooperación económica entre China y América Latina, la enseñanza del español en las universidades chinas ha entrado en una etapa de crecimiento acelerado, caracterizada por un desarrollo estructurado y en múltiples niveles. Universidades clave como la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái lideran en cuanto a recursos docentes, diseño curricular y cooperación internacional (Graduate School, Shanghai International Studies University, 2014; School of Foreign Languages, Peking University, 2022).

En cuanto a la elaboración de materiales didácticos, la enseñanza del español en las universidades chinas muestra una tendencia de integración entre la localización y la internacionalización. Entre los manuales representativos se encuentran la serie *Sueña*, importada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras (FLTRP) desde el grupo editorial español Anaya, y la serie *Español Moderno*, ampliamente utilizada en cursos de nivel inicial e intermedio. Estos materiales abarcan tanto aspectos gramaticales y funcionales del idioma como contenidos de competencia intercultural y ejercicios prácticos, además de contar con recursos multimedia complementarios (Foreign Language Teaching and Research Press [FLTRP], 2017, 2021).

Lu (2019) señala que el sistema ideal de materiales didácticos debe ser coeditado por expertos chinos y extranjeros, combinando experiencia pedagógica con conocimiento cultural, para adaptarse a las necesidades de los estudiantes chinos. En esta línea, el Comité de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Instituciones de Educación Superior, junto con expertos hispanohablantes y la Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái, ha desarrollado la serie de manuales “Enseñanza del Español en Universidades Chinas del Nuevo Siglo”. Esta colección ha sido aprobada como material de planificación nacional del “Undécimo Plan Quinquenal” de educación superior, y actualmente cuenta con 9 títulos en 16 volúmenes, ampliamente utilizados en la enseñanza universitaria del español en China.

En resumen, la enseñanza del español en China ha pasado por un proceso

evolutivo que abarca las etapas de inicio, contracción, recuperación y expansión. Bajo el impulso de políticas estratégicas, el fortalecimiento de los intercambios internacionales y la demanda del mercado laboral, se ha configurado gradualmente un modelo de desarrollo diversificado y de alta calidad.

2.2.2. Recursos didácticos y métodos de enseñanza del español en China

En el contexto actual de la enseñanza del español en las universidades chinas, los recursos didácticos y los enfoques metodológicos constituyen elementos fundamentales que determinan tanto la calidad de la instrucción como la eficacia del aprendizaje. Con la expansión de los programas de español en la educación superior y el respaldo gubernamental a la diversidad lingüística promovida por la Iniciativa de la Franja y la Ruta, los recursos educativos se han enriquecido gradualmente. Sin embargo, persisten desafíos estructurales, como la falta de actualización de contenidos y la desigualdad en el desarrollo regional de dichos recursos. Esta sección analiza de forma sistemática tres aspectos: el uso de los materiales didácticos tradicionales, el estado actual de los recursos digitales, y los métodos de enseñanza predominantes.

Uso de materiales didácticos tradicionales

Actualmente, los manuales de español más comúnmente utilizados en las universidades chinas incluyen Español Moderno², la serie Sueña (Edelsa), y Nuevo Español en marcha, entre otros. Estos textos ofrecen una estructura integral que cubre gramática, vocabulario y habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, y son

² Español Moderno es una serie de manuales de enseñanza del español dirigida a hablantes nativos de chino, editada por Dong Yansheng y Liu Jian, y publicada por *Foreign Language Teaching and Research Press*. Esta obra se utiliza ampliamente en las universidades chinas donde se imparte la especialidad de español, siendo uno de los materiales básicos más empleados en la actualidad. La serie se caracteriza por una estructura clara y organizada, e incluye explicaciones gramaticales, lecturas, desarrollo de vocabulario y ejercicios de comprensión oral y expresión oral. Su enfoque está orientado a la construcción sistemática de las competencias lingüísticas básicas, lo que la convierte en un recurso didáctico eficaz y pertinente, adecuado para la enseñanza de nivel inicial a intermedio.

ampliamente adoptados en los cursos de español de nivel inicial, intermedio y avanzado. Español Moderno, por ejemplo, es considerado un texto “canónico” para los dos primeros años de formación universitaria, debido a su contenido alineado con los objetivos pedagógicos y su diseño de ejercicios bien estructurado (Liu, 2020).

Sin embargo, varios estudios han señalado que muchos manuales presentan contenidos desactualizados, elementos culturales estereotipados y una carencia de actividades comunicativas significativas, lo cual limita su eficacia para responder a las demandas actuales de competencia comunicativa real de los estudiantes (Ding, 2019; Wang, 2015). Además, las herramientas auxiliares, como los audios o cuadernos de ejercicios en papel, aún dominan, lo que restringe el potencial para desarrollar habilidades orales y fomentar dinámicas interactivas (Yang, 2015).

Aunque la mayoría de universidades cuenta con laboratorios multimedia, su uso efectivo sigue condicionado por las competencias digitales del profesorado y las limitaciones en la planificación curricular. La falta de sincronía entre la actualización de recursos y los ciclos de revisión de los manuales también reduce la pertinencia de los contenidos para las necesidades inmediatas del aula (Yin, 2018).

Estado actual de los recursos digitales

Con el avance de la digitalización educativa en China, la enseñanza del español ha comenzado a incorporar de manera progresiva recursos digitales. Plataformas como Diccionario de Español, Youdao, RTVE, y MOOCs universitarios chinos están siendo integradas tanto en el aula como en el autoaprendizaje (An, 2022; Chen, 2015). Algunas instituciones incluso han desarrollado sus propios entornos virtuales para ofrecer cursos en vídeo, pruebas de vocabulario y actividades interactivas, fomentando así el modelo de enseñanza híbrida (Yang, 2020).

Según el Libro Blanco sobre la Reforma y la Práctica de la Enseñanza Digital de Lenguas Extranjeras en las Universidades Chinas (Foro de Alto Nivel sobre Educación Digital de la Conferencia de Internet de China, 2021), cerca del 70% de los profesores

de español afirman haber incorporado al menos parcialmente recursos digitales en sus prácticas docentes. Este porcentaje aumentó considerablemente durante la pandemia de COVID-19, lo que aceleró la implementación de modalidades de enseñanza remota. No obstante, siguen existiendo desafíos significativos como la fragmentación de los contenidos, la falta de alineación con los objetivos pedagógicos, y las desigualdades en las competencias digitales del profesorado y del alumnado (Wang, 2021).

Aunque los estudiantes recurren frecuentemente a plataformas de vocabulario online, investigaciones han demostrado que el aprendizaje supervisado en el aula tiene mayor eficacia que el autoaprendizaje asistido exclusivamente por recursos digitales (Luo, 2021; Ou, 2020). Esto evidencia la necesidad de establecer mecanismos coordinados entre los recursos digitales y el diseño instruccional.

Además, la escasez de materiales digitales estructurados de alta calidad sigue siendo un problema, especialmente en áreas como la expresión oral, la traducción y la integración cultural (Zhen et al., 2020). También se observa una baja utilización de los recursos electrónicos complementarios de los manuales tradicionales, lo que sugiere un rezago de las editoriales en su proceso de transformación digital (Yang, 2021).

Métodos de enseñanza y tendencias emergentes

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza del español en China sigue mayoritariamente un enfoque estructurado basado en la clase magistral combinada con ejercicios escritos. Esta modalidad, que enfatiza la gramática y el vocabulario, es particularmente prevalente en niveles iniciales (Yang, 2015). Si bien es eficaz para la gestión de clases numerosas, limita la exposición a contextos reales de comunicación y restringe el desarrollo de habilidades pragmáticas.

En años recientes, métodos como el enfoque comunicativo, la enseñanza de idiomas basada en tareas (*Task-Based Language Teaching, TBLT*) y la modalidad híbrida han empezado a incorporarse en algunas instituciones (Du, 2022; Xu, 2019; Yin, 2018). Docentes innovadores han comenzado a aplicar actividades como simulaciones,

juegos de rol y tareas situacionales para estimular la expresión oral en contextos reales. Du (2022) sostiene que el enfoque comunicativo mejora la motivación, diversifica los materiales y promueve una interacción más auténtica entre profesor y estudiante, contribuyendo al desarrollo de una competencia comunicativa más eficaz.

También ha cobrado importancia la integración de la dimensión cultural. Dado que el español es una lengua con alto contenido cultural, su enseñanza requiere fomentar no solo el conocimiento lingüístico, sino también la comprensión de los contextos socioculturales de los países hispanohablantes (Ding, 2019). Algunos profesores incorporan materiales auténticos como noticias, películas o literatura, reforzando así la competencia intercultural. Esta tendencia se alinea con lo establecido en *Improving the program-based teaching of Spanish under the guidance of Teaching Guidelines for Undergraduate Spanish Language Programs in General Higher Education Institutions: From the perspective of curriculum theory* (He, 2023).

No obstante, la implementación de métodos innovadores enfrenta limitaciones relacionadas con la falta de formación docente y sistemas de evaluación desactualizados (Zhu, 2025). Muchos profesores carecen de formación específica para aplicar enfoques modernos de manera efectiva (Abdullah & Chun, 2022), y los exámenes estandarizados, como las pruebas EEE-4 (Examen Nacional de Español para los estudiantes de Filología Española, nivel 4) y EEE-8 (Examen Nacional de Español para los estudiantes de Filología Española, nivel 8), fomentan una enseñanza centrada en la preparación para pruebas, reduciendo el énfasis en la comunicación y la cultura (Zhao, 2022).

2.2.3. *Avances y prácticas de la digitalización en la enseñanza del español*

Con el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la profundización de la digitalización educativa, la transformación digital de la enseñanza del español se ha convertido en una dirección clave en la reforma de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades chinas. En particular, la pandemia de COVID-19 impulsó la generalización de la enseñanza a distancia, acelerando el proceso

de digitalización. Las plataformas digitales, los recursos en línea y las herramientas inteligentes se están integrando gradualmente como componentes esenciales en la enseñanza del español. Esta sección aborda tres aspectos fundamentales: el desarrollo de modelos híbridos y a distancia, las prácticas innovadoras en entornos digitales, y los desafíos actuales que enfrenta la enseñanza digital.

Desarrollo de modelos híbridos y a distancia

El modelo de enseñanza híbrida (*blended learning*), considerado una estrategia clave en la reforma educativa actual, ya se ha implementado en numerosos cursos de español. Este enfoque combina la enseñanza presencial tradicional con el aprendizaje autónomo en línea, conservando las ventajas de la estructura guiada por el docente y, al mismo tiempo, fortaleciendo la flexibilidad y la autonomía del estudiante (Xu, 2019). Por ejemplo, algunas universidades trasladan el aprendizaje de vocabulario y la explicación gramatical a plataformas en línea, mientras que reservan actividades como la práctica oral, el juego de roles y las discusiones culturales para el aula presencial, mejorando así la calidad de la participación estudiantil.

Según Wang (2023), el modelo híbrido “en línea + presencial” ha alcanzado un alto grado de madurez en la educación universitaria en China, contribuyendo a fomentar la conciencia de autoaprendizaje entre los estudiantes. Este modelo permite que los alumnos comprendan la importancia no solo de la entrada de información, sino también de la producción activa del lenguaje, fomentando la práctica efectiva. Además, las plataformas digitales facilitan el acceso a los materiales de enseñanza, permitiendo a los estudiantes revisar y ampliar los contenidos a su propio ritmo.

Durante la pandemia, la enseñanza completamente en línea proporcionó valiosas experiencias para la instrucción del español. Herramientas como Zoom, Tencent Meeting o ClassIn se convirtieron en canales principales de enseñanza, ofreciendo funciones como compartir pantalla, trabajo en grupos, evaluaciones interactivas y seguimiento en tiempo real, lo cual apoyó la organización y evaluación del proceso de

enseñanza (Gao, 2017). Sin embargo, Wang y Zhou (2022) señalan que, en entornos a distancia, los estudiantes dependen en mayor medida de la guía estructurada del docente, y la falta de claridad en la estructura del curso puede afectar negativamente la participación y el rendimiento académico.

Prácticas innovadoras en entornos de enseñanza digital

Más allá de las plataformas digitales tradicionales, algunos docentes han comenzado a explorar la integración de tecnologías basadas en inteligencia artificial y análisis de datos para lograr una enseñanza más personalizada. Por ejemplo, herramientas de reconocimiento de voz y corrección fonética ya se utilizan en la práctica oral, ofreciendo retroalimentación inmediata y mejorando la capacidad de autocorrección de los estudiantes. Algunas plataformas también registran rutas de aprendizaje y generan informes, permitiendo a los docentes ajustar el ritmo y los contenidos del curso en función de datos objetivos (Yu, 2024).

Varias universidades han desarrollado plataformas propias para el aprendizaje del español, mediante la creación de libros electrónicos, vídeos temáticos y bibliotecas audiovisuales, lo que ha mejorado significativamente la localización y sostenibilidad de los recursos didácticos (Duan, 2025). Asimismo, tecnologías emergentes como la realidad virtual (VR) y la realidad aumentada (AR) están siendo incorporadas gradualmente en la enseñanza del español. Xiao y Wang (2023) afirman que el uso de la VR ha demostrado mejorar la calidad de producción oral en estudiantes de diferentes niveles, especialmente en pronunciación y fluidez. Además, se ha observado un aumento significativo en la diversidad de vocabulario y una mayor motivación por aprender nuevas palabras en contextos simulados.

No obstante, estas innovaciones todavía no se han generalizado. En muchas universidades de nivel medio o ubicadas en regiones menos desarrolladas, la carencia de recursos digitales, la infraestructura limitada y la baja alfabetización tecnológica de los docentes dificultan la aplicación efectiva de estas tecnologías.

Desafíos y reflexiones sobre la enseñanza digital

Pese a los avances en plataformas, recursos y modelos pedagógicos, la digitalización de la enseñanza del español enfrenta al menos tres desafíos relevantes.

El primero es la desigualdad en la distribución de los recursos. Mientras algunas universidades han construido plataformas completas y poseen abundantes materiales digitales, otras aún dependen en gran medida de libros de texto tradicionales, lo que genera grandes diferencias en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El segundo desafío es el retraso en la capacitación docente. Muchos profesores solo dominan superficialmente las herramientas digitales y carecen de estrategias para integrarlas eficazmente en la enseñanza, presentando incluso síntomas de ansiedad tecnológica (Abdullah & Chun, 2022). Además, los sistemas actuales de evaluación del aprendizaje todavía están centrados en el entorno presencial, y no incorporan indicadores clave del aprendizaje en línea, como la calidad de la interacción o la finalización de tareas, lo que limita el desarrollo normativo de la enseñanza digital (Zhu, 2025).

En tercer lugar, existen grandes diferencias en las competencias digitales y la capacidad de autoaprendizaje entre los estudiantes. En un entorno virtual altamente abierto, los estudiantes que carecen de objetivos claros o estrategias de gestión del tiempo tienden a caer en hábitos de aprendizaje superficial, afectando negativamente su desempeño (Luo, 2021). Este problema es especialmente común entre los principiantes del idioma, que enfrentan una doble carga cognitiva derivada de la dificultad del idioma y del entorno digital.

En resumen, la enseñanza del español en China ha dado pasos importantes hacia la digitalización, desarrollando plataformas propias, integrando herramientas tecnológicas y consolidando modelos híbridos y a distancia. Tecnologías como la inteligencia artificial, el reconocimiento de voz y la realidad virtual ofrecen nuevas oportunidades para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para alcanzar verdaderamente un sistema de enseñanza digital centrado en el estudiante, es

necesario seguir avanzando en la equidad de recursos, la capacitación docente, la mejora de los sistemas de evaluación y el desarrollo de mecanismos de apoyo al aprendizaje. Solo mediante la acción coordinada entre políticas, instituciones y tecnologías se podrá consolidar un entorno digital eficaz y sostenible para la enseñanza del español.

2.2.4. Características de los estudiantes, necesidades de aprendizaje y dificultades

En el contexto de la enseñanza del español en las universidades chinas, los estudiantes, como sujetos centrales de las actividades educativas, determinan en gran medida la eficacia del diseño curricular y la consecución de los objetivos pedagógicos. Por ello, una comprensión profunda de las características, motivaciones y desafíos de los aprendices de español en China es fundamental para optimizar los contenidos y métodos de enseñanza, así como para proporcionar una base empírica para futuras reformas y desarrollos de recursos.

1. Características generales del alumnado

Actualmente, los estudiantes de español en China se concentran principalmente en universidades de lenguas extranjeras, universidades generales y algunos institutos técnicos con programas relacionados. Este colectivo ha ido creciendo constantemente. La mayoría entra en contacto con el español por primera vez al elegir su carrera universitaria, con motivaciones centradas en el empleo, el interés personal o el deseo de estudiar en el extranjero. En el caso de estudiantes no especializados (por ejemplo, en turismo o comercio internacional), el español se aprende como segunda lengua extranjera, lo que implica menos tiempo de estudio, una base limitada y una orientación más instrumental (Li, 2022; Lu et al., 2019).

2. Diversificación de las necesidades lingüísticas

Con el fortalecimiento de los vínculos económicos y culturales entre China y los países hispanohablantes, la motivación de los estudiantes se ha vuelto más diversa. Una encuesta realizada por Li et al. (2021) a 533 estudiantes universitarios reveló que sus

principales razones para estudiar español incluyen el desarrollo profesional, la investigación académica, la movilidad internacional y el interés personal. Así, el perfil del estudiante de español ya no se limita al ámbito académico, sino que abarca a adultos en formación continua y empleados del sector empresarial.

No obstante, a pesar de su motivación, muchos estudiantes carecen de objetivos y planes de aprendizaje bien definidos. Zhao (2022) señala que persiste una tendencia a un enfoque memorístico y orientado a exámenes (“memorizar vocabulario, hacer ejercicios, aprobar exámenes”), lo que limita un progreso sistemático. En este sentido, establecer metas personalizadas y diversificar las rutas de aprendizaje se convierten en tareas urgentes.

Dominio del vocabulario y la gramática

Estudios recientes indican que el vocabulario medio de un estudiante universitario de español en China se sitúa entre 2,000 y 2,500 palabras. Sin embargo, según las estimaciones de Milton y Alexiou (2009) basadas en el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación), para alcanzar una competencia fluida en una lengua extranjera se requiere un léxico mínimo de 5,000 palabras. Esta brecha léxica limita seriamente el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, la redacción y la comprensión auditiva.

En cuanto a la gramática, estructuras como el modo subjuntivo, los tiempos verbales, las construcciones de inversión y el uso de pronombres presentan una alta dificultad. Bega González (2015) observó que muchos estudiantes tienden a memorizar reglas gramaticales de forma mecánica, pero carecen de la capacidad de aplicar estas reglas en contextos comunicativos.

Comprensión auditiva y producción oral en contextos reales

Las habilidades auditiva y oral son consideradas las más difíciles de desarrollar. Dado que el aprendizaje se produce en un entorno no hispanohablante, los estudiantes enfrentan desafíos como la discriminación fonética, el reconocimiento de enlaces y la adaptación al ritmo natural del habla. Chen (2024) identificó un progreso lento en estas

habilidades, debido principalmente a la falta de exposición a materiales auténticos y contextos de comunicación oral.

En cuanto a la expresión oral, los errores fonéticos, el vocabulario limitado, la estructura incoherente de frases y los fallos pragmáticos son comunes. Muchos estudiantes tienden a traducir literalmente desde el chino, dando lugar a un “español sinizado” (Xie, 2017). Además, dado que la evaluación se centra predominantemente en exámenes escritos, las habilidades orales y auditivas son frecuentemente desatendidas, lo que reduce la motivación intrínseca de los estudiantes para practicar activamente.

Orientación a la aplicación práctica del idioma

Impulsados por la globalización, los estudiantes demandan cada vez más que el aprendizaje del español tenga aplicaciones prácticas en contextos profesionales y académicos. Desean utilizar el idioma en áreas como negocios internacionales, traducción turística, interpretación, medios digitales, entre otros, lo cual exige una mayor especialización y funcionalidad del currículo.

Por otro lado, los empleadores demandan profesionales con competencias comunicativas sólidas, conocimientos culturales, habilidades interdisciplinarias y capacidad para resolver problemas en entornos complejos. Así lo refleja el plan de estudios de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Instituto de Chengdu, que aboga por una formación integral en lengua, cultura y competencias aplicadas (Wan, 2019).

Algunos estudiantes también aspiran a realizar estudios en el extranjero o participar en congresos internacionales, por lo que prestan especial atención al desarrollo de la escritura académica y el uso formal del español en contextos especializados.

3. Dificultades comunes de aprendizaje y factores influyentes

La influencia negativa de la transferencia desde la lengua materna

La transferencia lingüística es un fenómeno común en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero la transferencia negativa del chino al español resulta especialmente notable. En aspectos como el orden de las palabras, la conjugación verbal, la concordancia de género y número o el uso del modo subjuntivo, los estudiantes tienden a aplicar patrones propios del pensamiento y estructura del chino, lo que conlleva errores gramaticales frecuentes (Xie, 2017). Por ejemplo, la oración “他给我讲了一个故事” es frecuentemente traducida incorrectamente como “Él me dijo una historia”, sin tener en cuenta que en español el equivalente correcto sería “contar una historia”.

Este fenómeno es aún más evidente en la expresión escrita y oral en español, donde se manifiestan traslaciones estructurales directas. Li y Li (2022) observaron que muchos textos producidos por estudiantes contienen acumulación excesiva de frases largas, errores de concordancia y colocación incorrecta de modificadores, lo cual proviene principalmente de la interferencia del chino, afectando negativamente la naturalidad y corrección del discurso.

Específicamente, mientras que el chino carece de flexión nominal y verbal, el español exige que sustantivos y adjetivos concuerden en género y número, y que los verbos se conjuguen según la persona y el tiempo. Además, el chino presenta un orden de palabras relativamente fijo y requiere la presencia explícita del sujeto, mientras que en español el sujeto puede omitirse y se reconoce a través de la conjugación verbal. Estas diferencias estructurales provocan que los estudiantes que se rigen por un pensamiento sinotípico cometan errores léxicos y sintácticos, lo que dificulta una expresión precisa y natural. En consecuencia, si los estudiantes no adquieren un vocabulario amplio, es fácil que sientan frustración, llegando incluso a desarrollar rechazo hacia el aprendizaje del español.

Débil comprensión cultural y competencia pragmática

El lenguaje y la cultura son inseparables, pero la competencia cultural es a menudo una dificultad implícita pasada por alto en la enseñanza del español. Usó Juan y Martínez Flor (2008) señalan que la competencia intercultural es un factor clave que determina el éxito comunicativo, especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas. La profundidad del conocimiento que el estudiante tiene sobre la cultura meta influye directamente en su capacidad pragmática y en la eficacia de su comunicación.

En la práctica docente universitaria en China, aunque los manuales incluyen contenidos culturales, como festividades, gastronomía o geografía, estos se presentan de forma estática y meramente informativa, sin una experiencia contextualizada ni un análisis contrastivo de los valores culturales (Li, 2023). Wang (2022) añade que los estudiantes chinos, al interactuar con hablantes nativos de español, tienden a aplicar estrategias de cortesía de manera indiscriminada, sin distinguir el tipo de relación con el interlocutor. Esta conducta pragmática, desvinculada del contexto real, puede generar malentendidos o reacciones negativas, lo cual subraya la necesidad de una enseñanza sistemática de la pragmática intercultural.

Los estudiantes suelen enfrentar barreras como la falta de referentes culturales, escasas estrategias de comunicación y desconocimiento de aspectos cotidianos, históricos o simbólicos de la cultura hispana. Esto repercute negativamente en su precisión interpretativa, especialmente en actividades de traducción, comprensión auditiva o interacción oral, dificultando la adecuación comunicativa.

Carencia de estrategias de aprendizaje y baja autonomía

A pesar de que muchas universidades promueven el autoaprendizaje y el aprendizaje extendido fuera del aula, diversos estudios muestran que los estudiantes de español carecen de estrategias efectivas y de una gestión adecuada del tiempo, especialmente en entornos de aprendizaje no estructurado. Wenden y Rubin (1987) ya señalaron que los aprendices sin estrategias tienen dificultades para supervisar, evaluar y ajustar sus procesos de aprendizaje.

Luo (2021), en un estudio realizado en el Colegio de Traductores de Chongqing Nanfang, perteneciente a la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, concluyó que menos de la mitad de los estudiantes emplean estrategias cognitivas y metacognitivas como la identificación de palabras clave, la agrupación de ideas, la deducción gramatical o el uso de diarios de aprendizaje. La mayoría se limita al uso de libros de texto y apuntes de clase, con escasa capacidad para la generalización o expansión del conocimiento. Asimismo, el uso de recursos en línea, como cursos virtuales, aplicaciones de vocabulario o materiales auditivos, sigue siendo bajo, lo que refleja carencias en la gestión de recursos y habilidades informacionales.

Por otra parte, factores emocionales como la ansiedad, el miedo al fracaso o una baja percepción de autoeficacia también obstaculizan la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas. Esta situación se agrava en clases orales o durante exámenes, donde algunos estudiantes manifiestan comportamientos evasivos y falta de confianza para comunicarse, lo cual ha sido documentado por Guo (2023).

2.3. LA INTEGRACIÓN DE LOS LIBROS ELECTRÓNICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En el contexto del rápido desarrollo de la educación digital, los libros electrónicos se han convertido progresivamente en una herramienta de apoyo clave en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en la enseñanza del español. En comparación con los materiales didácticos tradicionales, los libros electrónicos ofrecen una presentación de contenidos más diversa e interactiva, lo que permite potenciar la participación cognitiva y el compromiso emocional del estudiante mediante recursos multimodales.

En los últimos años, tanto investigadores nacionales como internacionales han llevado a cabo numerosos estudios centrados en el papel de los libros electrónicos en el aprendizaje de idiomas, abarcando múltiples dimensiones como la memorización de vocabulario, la adquisición gramatical, el entrenamiento auditivo y la corrección fonética. Estos trabajos han generado una serie de resultados empíricos representativos, que han contribuido a consolidar un marco teórico y práctico en torno a esta tecnología educativa.

La presente sección tiene como objetivo analizar las prácticas de integración y los avances investigativos relacionados con el uso de libros electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. En concreto, se abordarán tres ejes principales: en primer lugar, se analizarán los estudios previos sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando sus mecanismos de apoyo y beneficios en el desarrollo de habilidades lingüísticas; en segundo lugar, se presentarán proyectos didácticos y casos aplicados para ilustrar las vías de implementación de los libros electrónicos en la práctica educativa del español, así como los resultados obtenidos; y en tercer lugar, se evaluará la eficacia de la enseñanza asistida por libros electrónicos a partir de investigaciones cuantitativas y cualitativas existentes, prestando especial atención a indicadores clave como el rendimiento de los estudiantes, los cambios en la motivación y el grado de satisfacción tanto del alumnado como del profesorado.

2.3.1. Investigaciones sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Investigaciones recientes han destacado el potencial de los libros electrónicos como herramientas pedagógicas integrales, capaces de ampliar la exposición a input auténtico mediante la combinación de texto, audio y video (Abraham, 2008; Chun & Plass, 1996; Listanto et al., 2025; Zhang et al., 2020). Este enfoque ha demostrado efectos positivos en el desarrollo de múltiples destrezas, particularmente en la adquisición de vocabulario, la gramática y la comprensión auditiva. En consecuencia, académicos tanto en China como a nivel internacional han consolidado un cuerpo teórico sistemático sobre su impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, en cuanto a la adquisición de vocabulario, los libros electrónicos favorecen la creación de asociaciones semánticas a través de contenidos contextualizados y entradas multimodales, lo que mejora la eficacia memorística. El estudio de Siahpoosh y Maleki (2024) demostró que los libros digitales con narrativa multimedia mejoran significativamente la adquisición de vocabulario en comparación con los libros impresos tradicionales. En la evaluación post-instruccional, los estudiantes que usaron libros electrónicos mostraron un dominio léxico superior, lo que evidencia el potencial de este recurso en el aprendizaje de idiomas. De forma similar, Bisson et al. (2014) concluyeron que la inclusión frecuente de vocabulario objetivo en contextos textuales dentro del libro electrónico facilita la exposición repetida natural y promueve un aprendizaje incidental más eficaz.

En segundo lugar, en el ámbito del aprendizaje gramatical, la estructura modular y las funciones interactivas de los libros electrónicos ofrecen nuevas vías para la presentación y práctica de reglas gramaticales. Fitrawati et al. (2022) aplicaron una encuesta a 32 estudiantes sobre su percepción del uso de libros electrónicos interactivos en cursos avanzados de gramática. Los resultados indicaron que estos libros ofrecían una interfaz amigable, contenido didáctico interactivo y ejercicios gramaticales (como espacios en blanco, cuestionarios y retroalimentación inmediata), lo que aumentó la atención de los alumnos hacia las estructuras gramaticales y facilitó una comprensión

más profunda. Los estudiantes valoraron positivamente la utilidad pedagógica y el carácter motivador del recurso, señalando que fomentaba la interiorización de reglas y la conciencia metacognitiva.

En cuanto al entrenamiento auditivo, la incorporación de audio en los libros electrónicos (*audio-embedded e-books*) representa una de sus ventajas más destacadas. Los libros electrónicos con audio permiten a los estudiantes escuchar pronunciaciones estándar mientras leen, mejorando su capacidad de percepción fonética y entonación. En un experimento de 26 semanas, Chang y Wu (2011) hallaron que los estudiantes que usaron libros electrónicos con audio mostraron mejores resultados en tareas de dictado, reconocimiento fonológico y comprensión de frases, en comparación con quienes utilizaron materiales impresos. En particular, el grupo digital logró una mejora de más del 100% en dictado, con especial ventaja en la identificación de enlaces y palabras átonas. Además, funciones como reproducción individualizada, control de velocidad y consulta de vocabulario enriquecen el proceso de aprendizaje personalizado.

Desde una perspectiva de integración multimedia, los libros electrónicos también demuestran un valor pedagógico notable. La teoría del aprendizaje multimedia propuesta por Mayer (2020) sostiene que la presentación de la información mediante textos e imágenes, o con la sincronización de sonidos y palabras, puede activar simultáneamente los canales visual y auditivo, mejorando así la eficiencia en el procesamiento de la información. El estudio de Zhang et al. (2021) confirma esta teoría, al incorporar explicaciones animadas y mecanismos de guía en un libro electrónico diseñado para el aprendizaje de vocabulario polisémico y oraciones complejas, los estudiantes mostraron niveles superiores de comprensión y una mayor motivación para aprender. Este tipo de investigaciones sugiere que los libros electrónicos no solo actúan como vehículos de transmisión de información, sino también como “organizadores del aprendizaje”, capaces de influir profundamente en el comportamiento del estudiante a través del diseño de la interfaz y la configuración funcional.

En el contexto chino, Feng (2023) investigó la aplicación de libros electrónicos en clases de inglés dentro de un modelo de aprendizaje híbrido en el *Chongqing College*

of Mobile Communication. El estudio reveló que los libros electrónicos resultaron eficaces en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje: preparación, presentación y revisión. En especial, su capacidad de sincronización móvil y registro personalizado favoreció el aprendizaje fragmentado de forma eficiente, asegurando la continuidad y profundidad del input lingüístico. Sin embargo, también se señaló que este modelo requiere una alta autodisciplina por parte del estudiante y que los libros electrónicos actuales aún presentan carencias en interactividad y mecanismos de retroalimentación.

2.3.2. Aplicaciones prácticas de libros electrónicos en la enseñanza del español

En los últimos años, los libros electrónicos han evolucionado progresivamente hasta convertirse en plataformas independientes de enseñanza y evaluación en la enseñanza del español. Tanto universidades como centros de investigación, dentro y fuera de China, han desarrollado diversos proyectos piloto de enseñanza del español basados en libros electrónicos. El análisis de estos casos empíricos permite comprender con mayor precisión los mecanismos operativos y los resultados de estas herramientas en la práctica docente.

1. Caso de la adquisición del recurso Digitalia por la Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang

La Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang ha habilitado para sus estudiantes y profesores el acceso a la base de datos académica Digitalia, gestionada por una editorial española, con soporte técnico proporcionado por la empresa china CINFO. Esta base de datos contiene obras académicas de alta calidad en lengua española, provenientes de más de 200 editoriales reconocidas de España y América Latina, abarcando áreas como lingüística, literatura, ciencias sociales, historia y educación. Gracias a su avanzada tecnología de gestión de contenidos, Digitalia permite una navegación temática eficiente, enriqueciendo significativamente los recursos

bibliográficos en español de la universidad. Actualmente, la institución ha adquirido un total de 135 títulos, lo cual constituye uno de los casos más representativos del uso maduro de libros electrónicos en la enseñanza del español en China (Zhejiang International Studies University, 2020).

2. Aplicación de audiolibros en la enseñanza del léxico en clases de español como lengua extranjera (E/LE)

Esquinas López (2021) llevó a cabo una encuesta online (Google Forms) con 80 profesores de español como lengua extranjera (E/LE) de distintas partes del mundo. El cuestionario, compuesto por 16 preguntas obligatorias y otras abiertas, buscaba conocer la percepción, uso actual e ideas pedagógicas sobre los audiolibros en el aula. La mayoría de los encuestados poseía amplia experiencia docente y formación académica especializada (lingüística, literatura, tecnología educativa, etc.), lo cual otorga alta fiabilidad a los datos recogidos.

Aunque el 77,5% de los docentes nunca había utilizado este tipo de recursos, un 95% consideró que los audiolibros merecen ser integrados en los materiales curriculares o actividades didácticas. Se destacó su utilidad en la comprensión auditiva y en la enseñanza del vocabulario, además de su potencial en el desarrollo de la competencia pragmática y la transmisión cultural.

Entre las actividades más valoradas por los docentes figuran: “trabajar el con-texto del autor y el texto: hipótesis, significado, anécdotas, adivinar el título, relacionar el léxico” (68,8%); “actividades extraescolares: exposiciones, taller de lectura, grabación de lectura de poemas, edición de audiolibros” (52%); y “trabajar el español en el mundo: diferentes construcciones, expresiones y palabras” (48%).

El estudio demuestra que, si bien los audiolibros aún son poco conocidos en la enseñanza de E/LE, su potencial educativo es considerable, especialmente para mejorar la comprensión auditiva y el dominio léxico. Para su aplicación sistemática en el aula, se requiere una colaboración estrecha entre desarrolladores de materiales didácticos y

docentes, así como investigaciones adicionales que evalúen su eficacia real en la adquisición de vocabulario.

3. Integración de plataformas de lectura digital en la enseñanza del español

Actualmente, muchas universidades han incorporado módulos de libros electrónicos en sus cursos oficiales, utilizándolos como materiales complementarios en la enseñanza de la lectura. Plataformas como Wattpad y 24Symbols ofrecen una amplia gama de libros electrónicos gratuitos que permiten a los estudiantes leer de forma autónoma según sus intereses. Zhang (2019), por ejemplo, analizó el uso de libros electrónicos como tareas extracurriculares entre estudiantes del departamento de español de la Universidad de Sanda en Shanghái, concluyendo que, cuando los contenidos están estrechamente relacionados con los temas del aula, los estudiantes presentan una mayor retención y comprensión del vocabulario. Más del 70% de los encuestados afirmaron que el aprendizaje móvil basado en libros electrónicos mejora tanto la eficiencia como la autonomía del aprendizaje del español.

Por otro lado, las aplicaciones de prensa en español como El País o El Mundo, ofrecen a los estudiantes una amplia gama de recursos informativos actualizados. Este tipo de herramientas resulta especialmente adecuado para fomentar la lectura autónoma durante el tiempo libre, lo que contribuye a ampliar el volumen de lectura extracurricular. Cuando se incorporan al aula, los docentes pueden implementar dinámicas de “sesiones de intercambio”. Por ejemplo, en cursos centrados en prensa extranjera, el profesorado asigna como tarea previa la lectura del titular del día en El País junto con un artículo adicional a elección del estudiante, acompañado de una toma de notas. En clase, algunos alumnos comparten el contenido leído, el vocabulario aprendido y los conocimientos culturales adquiridos; los demás compañeros pueden complementar la información, mientras que el docente se encarga de resolver las dudas planteadas (Zhang, 2019). Este enfoque pedagógico ha demostrado ser eficaz para fortalecer la continuidad y el compromiso del aprendizaje fuera del aula. Por lo tanto, el uso de libros electrónicos y aplicaciones digitales en la enseñanza no solo se adapta a

los hábitos de estudio de los estudiantes, sino que también cuenta con su aprobación y aprecio.

Resultados e implicaciones

A partir de los tres casos analizados, se puede concluir que los libros electrónicos, como recursos digitales multimodales que fomentan la flexibilidad y la participación, están siendo integrados progresivamente en diversas áreas de la enseñanza del español. Desde el acceso institucional a bases de datos académicas hasta la utilización de audiolibros o la lectura digital en el aula, se observa que los libros electrónicos actúan como organizadores del aprendizaje y promotores de la motivación.

Destaca en todos los casos la combinación de insumos y producción lingüística: ya no se trata simplemente de “leer”, sino de “usar el libro para aprender la lengua”. En tareas basadas en libros electrónicos, aprendizaje móvil y lectura extendida, los estudiantes muestran mayor autonomía y compromiso, mientras que los docentes desarrollan metodologías más adaptativas.

Estos ejemplos ofrecen varias enseñanzas para el futuro: primero, que la aplicación eficaz de libros electrónicos depende de su alineación con los objetivos curriculares; segundo, que los docentes deben integrar múltiples formas de entrada, tareas variadas y enseñanza contextualizada para optimizar la experiencia de aprendizaje; y tercero, que tanto los desarrolladores como las instituciones deben atender a las necesidades reales del profesorado para mejorar la estructura de los recursos y las funcionalidades de las plataformas.

2.3.3. Análisis de la efectividad pedagógica de los libros electrónicos

Con la integración cada vez más profunda de las tecnologías digitales en el ámbito educativo, los libros electrónicos (e-books) se han consolidado como un medio pedagógico relevante cuya eficacia didáctica ha pasado a ser objeto de creciente atención en la investigación académica. Particularmente en el aprendizaje de una segunda lengua (L2), numerosos estudios empíricos han abordado si los libros electrónicos pueden realmente mejorar los resultados de aprendizaje, estimular la motivación estudiantil y enriquecer la experiencia educativa. Este apartado revisa, desde dos dimensiones fundamentales, los hallazgos más recientes: (1) los resultados cuantitativos y cualitativos sobre el impacto de los e-books en la enseñanza; y (2) el grado de aceptación y satisfacción por parte de estudiantes y docentes.

Evaluación cuantitativa y cualitativa del rendimiento educativo

En los últimos años, los estudios sobre la eficacia de los libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras han proliferado, abarcando áreas como la memorización de vocabulario, la comprensión lectora, el dominio gramatical y la expresión oral. Lin (2024), en una revisión sistemática de investigaciones empíricas sobre el uso de e-books en el aprendizaje del inglés, de los cuales el 90% (N = 18) reportaron resultados positivos. Estos beneficios se observaron particularmente en la mejora de la memoria léxica, la adquisición gramatical y la discriminación fonológica. Solo el 10% (N = 2) indicó efectos neutros, y ninguno de los estudios incluidos mostró resultados negativos, lo que sugiere que, bajo un diseño pedagógico adecuado, los libros electrónicos representan una herramienta eficaz en diversos aspectos del aprendizaje lingüístico.

Sung et al. (2019) analizaron el impacto de los e-books en la motivación de los aprendices. En un estudio cuasi-experimental con 38 alumnos de quinto grado en Taiwán, se dividió aleatoriamente a los participantes en un grupo experimental y un grupo de control. El grupo experimental utilizó un libro electrónico interactivo como intervención didáctica. Los resultados demostraron mejoras significativas en autonomía,

competencia y compromiso en comparación con el grupo de control. Se concluyó que las funciones de retroalimentación inmediata, control del ritmo y navegación estructurada del e-book fueron factores clave para incrementar la motivación y la implicación de los estudiantes.

En el campo de la pronunciación y la expresión oral, Shieh et al. (2022) diseñaron un libro electrónico basado en la plataforma Voiceflow, llamado PlayTalk, que integra reconocimiento de voz y funciones interactivas. En su experimento, los estudiantes que utilizaron PlayTalk obtuvieron una puntuación media de motivación de 4,396 sobre 5,0, significativamente superior a la del grupo de control (3,770), que utilizó plataformas convencionales. Este resultado muestra que las funciones de retroalimentación instantánea y práctica oral contribuyen tanto al aumento de la precisión fonética como a la confianza en la producción oral.

Asimismo, Wang (2023) realizó un estudio mixto sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza del español, señalando que, aunque algunos estudiantes inicialmente enfrentaron dificultades técnicas y de navegación, una vez familiarizados con la plataforma, mejoraron notablemente en participación y eficacia de aprendizaje. El análisis de datos conductuales, como la tasa de clics, la finalización de ejercicios y el tiempo de permanencia en las páginas, mostró que los estudiantes con mayor nivel de interacción lograron mejores calificaciones finales, lo cual refuerza el valor predictivo de los datos digitales en la evaluación del rendimiento académico.

No obstante, no todos los estudios coinciden en una valoración plenamente positiva de la lectura digital. Algunas investigaciones advierten que la lectura en pantalla puede afectar negativamente a la comprensión, especialmente en el caso de textos extensos o conceptualmente complejos. En comparación con la lectura en formato impreso, la lectura digital se ha asociado con una atención más fragmentada y con un procesamiento superficial de la información, caracterizado por comportamientos orientados a la tarea, como copiar y pegar fragmentos, que pueden limitar el pensamiento crítico y dificultar la comprensión profunda y la retención a largo plazo (Ackerman & Lauterman, 2012; Staiger, 2012).

Aceptación y satisfacción de estudiantes y docentes

Desde la perspectiva del usuario, múltiples estudios han evidenciado una alta aceptación de los e-books en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pikhart et al. (2022), mediante una encuesta aplicada a 1100 estudiantes de seis universidades públicas en Europa, Asia y América Latina, concluyeron que la mayoría de los aprendices perciben los libros electrónicos como herramientas más útiles que los libros impresos para la adquisición lingüística. Frases como “me siento seguro y confiado aprendiendo con libros electrónicos” o “el aprendizaje online es más eficaz que el aula tradicional” recibieron una alta tasa de aprobación. Sin embargo, también se reportaron preocupaciones relacionadas con la fatiga visual por el tiempo prolongado frente a la pantalla.

Desde la perspectiva docente, Jiang et al. (2013) entrevistaron a 28 profesores de distintas asignaturas (matemáticas, inglés, etc.) sobre su experiencia con plataformas de e-books. La mayoría valoró positivamente el impacto de estas herramientas en la gestión del tiempo de clase, la corrección de tareas y la atención a la diversidad del alumnado. No obstante, algunos docentes expresaron que la rigidez en la estructura de los contenidos limita el desarrollo de enfoques pedagógicos más profundos, lo que subraya la necesidad de diseñar módulos más personalizables. Cabe destacar que los docentes de inglés muestran una actitud notablemente más positiva hacia los libros electrónicos, una tendencia que coincide estrechamente con los resultados obtenidos en las entrevistas. Varios docentes de inglés señalaron: “Los libros digitales actuales pueden apoyar de manera efectiva la práctica autónoma de escucha y lectura por parte de los estudiantes, lo cual está altamente alineado con las características propias del aprendizaje del inglés.”

Al evaluar de forma integral la satisfacción con los sistemas de enseñanza mediante libros electrónicos, *Chinese Network of Internal Quality Assurance Agencies in Higher Education* (CIQA, 2020) llevó a cabo una encuesta sobre la experiencia de uso en 86 universidades chinas, centrándose especialmente en la modalidad de enseñanza en línea durante la pandemia de COVID-19. La evaluación abarcó cinco

dimensiones: facilidad de uso de la interfaz, adecuación del contenido, mecanismos de interacción, apoyo al aprendizaje y retroalimentación de datos. Los resultados revelaron que el 81 % de los estudiantes se declararon “muy satisfechos” o “satisfechos”, mientras que el nivel de satisfacción entre el profesorado alcanzó el 77,29 %. Entre los distintos factores, la interactividad y la funcionalidad de retroalimentación de datos se identificaron como los indicadores clave de interés tanto para docentes como para estudiantes, lo cual pone de manifiesto el potencial de los libros electrónicos para mejorar la calidad educativa y la experiencia de aprendizaje.

En conjunto, los hallazgos empíricos respaldan el potencial de los libros electrónicos para mejorar los resultados del aprendizaje lingüístico, fomentar la participación del alumnado y optimizar la calidad de la interacción educativa. Tanto en los análisis cuantitativos como en los estudios de satisfacción, los e-books han demostrado ser herramientas sostenibles y eficaces en contextos educativos. No obstante, persisten desafíos como la dependencia tecnológica, la compatibilidad entre plataformas y la falta de formación estratégica en el uso pedagógico de estas herramientas.

2.4. LIMITACIONES E INSUFICIENCIAS DE LAS INVESTIGACIONES EXISTENTES Y DIRECCIÓN PROPUESTA DE ESTE ESTUDIO

Bajo el contexto de la pandemia de COVID-19, la tendencia hacia la enseñanza en línea como norma ha acelerado el desarrollo y el uso de materiales didácticos digitales, lo que ha elevado de manera significativa el papel de los libros electrónicos como medio de instrucción. Sin embargo, a pesar de que tanto a nivel nacional como internacional se ha acumulado cierta experiencia teórica y práctica en la aplicación de libros electrónicos en la enseñanza de idiomas, la mayoría de estos estudios se han centrado en lenguas dominantes como el inglés, mientras que las investigaciones orientadas a la enseñanza del español siguen siendo insuficientes (Chou, 2014).

En el contexto educativo de China, la enseñanza del español empezó relativamente tarde y su proceso de digitalización avanza con lentitud debido a limitaciones en el desarrollo de recursos, el soporte técnico y la formación docente. Los modelos de enseñanza actuales aún presentan ciertas limitaciones para responder adecuadamente a las diversas necesidades de aprendizaje del estudiantado. En particular, el estudio sistemático, la evaluación empírica y las estrategias de integración pedagógica del libro electrónico en la enseñanza del español siguen en una fase exploratoria. Como herramienta de apoyo con gran potencial, su eficacia y las mejores prácticas de aplicación requieren ser investigadas en mayor profundidad.

Sobre la base de la revisión previa, esta sección identifica cuatro principales carencias en la investigación existente: primero, la falta de recursos digitales de alta calidad y un desarrollo sistemático de libros electrónicos específicamente dirigidos a la enseñanza del español; segundo, un bajo nivel de integración entre los contenidos de los libros electrónicos y los objetivos pedagógicos, lo que refleja una fusión insuficiente entre tecnología y enseñanza; tercero, la escasez de estudios empíricos localizados que evalúen la efectividad del uso de libros electrónicos, especialmente aquellos con seguimiento longitudinal y análisis cuantitativos sólidos; cuarto, el énfasis excesivo en descripciones instrumentales, con una falta de exploración profunda sobre el diseño didáctico, la optimización de estrategias y la retroalimentación práctica.

Ante estas deficiencias, el presente estudio propone una ruta de innovación clara y con valor aplicado. Se toma como eje el libro electrónico como medio pedagógico, vinculado a las necesidades reales de la enseñanza del español en instituciones universitarias chinas. Mediante investigaciones experimentales, se evaluará su eficacia en el aprendizaje, y se explorarán modelos de diseño e implementación adaptados al perfil de los estudiantes chinos. De esta forma, se busca llenar el vacío existente en la literatura y enriquecer tanto el cuerpo teórico como las prácticas educativas en el ámbito de la enseñanza digital de lenguas extranjeras.

2.4.1. Insuficiencia de recursos digitales en la enseñanza del español en China

A pesar del rápido desarrollo de la enseñanza del español en China en los últimos años y del creciente protagonismo de la digitalización educativa, la aplicación de libros electrónicos en la enseñanza del español presenta aún notables deficiencias. Estas se manifiestan en el retraso en el desarrollo de recursos, la grave homogeneidad de los contenidos, la debilidad de los sistemas de apoyo técnico y la disparidad en la competencia digital del profesorado (Zhen et al., 2020).

En primer lugar, en cuanto a cantidad y cobertura, los recursos disponibles en formato electrónico específicos para la enseñanza del español en universidades chinas son relativamente escasos. En comparación con el inglés, la cantidad de manuales electrónicos en español es limitada, y falta contenido digital adaptado a las características lingüísticas y necesidades pedagógicas de los estudiantes chinos (Yang, 2021). La mayoría de los libros electrónicos son simplemente versiones digitalizadas de los textos impresos tradicionales, sin funcionalidades pedagógicas interactivas relevantes, como retroalimentación inmediata, reconocimiento de voz o recomendaciones personalizadas de itinerarios de aprendizaje. Por ello, no se explota plenamente el potencial del medio digital en el aprendizaje de lenguas (Behnke, 2021). Además, la elevada redundancia entre recursos y la escasa actualización de los contenidos plantean una dificultad significativa al profesorado, que se enfrenta a un exceso de opciones con escasa diferenciación, limitando la flexibilidad y la innovación

en el diseño didáctico.

En segundo lugar, la falta de adecuación de los contenidos constituye otro desafío urgente. Muchos libros electrónicos de español que se incorporan provienen de editoriales hispanoamericanas o españolas y están diseñados para aprendientes cuya lengua materna es el inglés o el propio español. Esto genera una desconexión entre dichos materiales y los hábitos de aprendizaje de los estudiantes chinos, en cuanto a nivel de dificultad, contexto cultural o estructura del conocimiento. Por ejemplo, algunos manuales otorgan excesiva prioridad a la gramática o a la lectura literaria, pero carecen de un enfoque sistemático en las habilidades comunicativas prácticas, lo que no satisface las necesidades básicas de input lingüístico de los principiantes (Wang, 2015). Además, estos recursos suelen presentarse en formatos PDF o HTML, careciendo de funcionalidades como navegación inteligente, aprendizaje multimodal o seguimiento de progreso, lo que limita su aprovechamiento profundo.

En tercer lugar, la carencia de un sistema adecuado de soporte técnico restringe notablemente la integración de libros electrónicos en el ámbito docente. Muchas universidades no cuentan con plataformas unificadas de recursos lingüísticos ni con equipos técnicos de apoyo a la enseñanza digital, por lo que el profesorado carece de orientación y asistencia en la selección, uso e integración de recursos digitales. Esto se traduce en frecuentes problemas técnicos. En particular, en funciones que dependen de infraestructura avanzada (como vídeos interactivos, evaluación oral automática o supervisión en tiempo real), las diferencias en equipamiento entre instituciones dificultan una aplicación eficaz (Gu & Li, 2022).

Asimismo, la alfabetización digital del profesorado representa otro factor determinante. Diversas encuestas muestran que muchos docentes de español aún perciben los libros electrónicos como meros sustitutos digitales de los libros impresos, sin una comprensión profunda de su potencial pedagógico, funciones de retroalimentación o mecanismos de apoyo a estrategias de enseñanza (Abdullah & Chun, 2022). Incluso entre docentes jóvenes con competencias tecnológicas destacadas, se observa una preferencia por métodos tradicionales y un bajo aprovechamiento funcional

de los libros electrónicos. La falta de formación específica y de modelos docentes demostrativos también limita la capacidad del profesorado para integrar eficazmente estos recursos en su práctica pedagógica.

En conclusión, si bien los libros electrónicos ofrecen un considerable potencial como herramienta de apoyo al aprendizaje, aún existen importantes carencias en cuanto a su cobertura, adecuación de contenidos, soporte técnico y nivel de uso por parte del profesorado dentro del sistema de enseñanza del español en China. Por lo tanto, resulta urgente emprender estudios sistemáticos sobre las necesidades del contexto y avanzar en la construcción de recursos adaptados, con el fin de mejorar la operatividad y la eficacia pedagógica de los libros electrónicos en el aula de español como lengua extranjera.

2.4.2. Desafíos en la integración de la tecnología con los objetivos pedagógicos

A pesar de la creciente aplicación de los libros electrónicos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años, su integración efectiva en la enseñanza del español sigue enfrentando múltiples desafíos. Si bien el desarrollo acelerado de las herramientas tecnológicas ha proporcionado nuevas vías y recursos para la enseñanza, las discrepancias entre los objetivos pedagógicos y las funcionalidades técnicas, así como los obstáculos en la interacción entre los estudiantes y la tecnología, se han convertido en factores limitantes del rendimiento educativo. Esta sección analiza dos problemas centrales en la actual integración de los libros electrónicos con la enseñanza: (1) la falta de correspondencia entre los contenidos de los libros electrónicos y los objetivos pedagógicos; (2) la desadaptación entre los hábitos de uso de los aprendientes y las funcionalidades de los libros electrónicos.

Desajuste entre contenidos y objetivos pedagógicos

Muchos de los recursos de libros electrónicos disponibles en el mercado se centran en la digitalización superficial de los libros impresos, sin una reconstrucción profunda basada en los procesos de enseñanza y las leyes del aprendizaje cognitivo.

Esta “digitalización formal” ignora la diversidad y progresión de los objetivos pedagógicos, dificultando su adecuación a las necesidades reales del aula (Wang, 2021). Por ejemplo, los principiantes en español requieren un alto volumen de input comprensible y una construcción progresiva de estructuras lingüísticas. Sin embargo, la mayoría de los libros electrónicos solo ofrecen contenido textual acompañado de algunos elementos multimedia, careciendo de funciones esenciales como el andamiaje cognitivo y los mecanismos de orientación.

Asimismo, aunque ciertos libros electrónicos presentan funciones interactivas como reproducción de audio, explicaciones de vocabulario emergente o módulos de evaluación, a menudo carecen de un diseño pedagógico sistemático. En la enseñanza de estructuras gramaticales complejas como la conjugación verbal o el uso del modo subjuntivo, si el libro electrónico no proporciona prácticas escalonadas, retroalimentación inmediata ni advertencias sobre errores comunes, difícilmente logrará apoyar de manera eficaz la comprensión y transferencia del conocimiento (Behnke, 2021). Esto demuestra que la funcionalidad tecnológica debe integrarse en profundidad con el contenido didáctico para promover auténticamente la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias.

Diversos estudios también evidencian que muchos docentes señalan una falta de sincronía entre la estructura de los contenidos de los libros electrónicos y el ritmo de la enseñanza en clase. La mayoría de estos materiales no han sido diseñados localmente conforme al currículo nacional, lo que genera desajustes de nivel lingüístico y desconexiones culturales, aumentando la carga del profesorado y afectando negativamente los resultados del aprendizaje (Wang, 2022; Xie, 2017).

En este sentido, el desarrollo futuro de libros electrónicos debería centrarse en los objetivos pedagógicos mediante un diseño modular orientado por tareas y mecanismos de retroalimentación dinámica, construyendo así una arquitectura de contenidos adaptada al proceso de aprendizaje que facilite una enseñanza centrada en el estudiante.

Incompatibilidad entre hábitos de uso y funcionalidad tecnológica

Más allá del contenido, los hábitos individuales de uso tecnológico, los estilos de aprendizaje y el nivel de alfabetización digital del alumnado afectan significativamente la eficacia de los libros electrónicos. Como herramienta altamente digitalizada, su uso eficaz depende en gran medida del grado de familiaridad de los aprendientes con la interfaz de la plataforma, los mecanismos interactivos y las rutas de aprendizaje. Si el diseño es excesivamente complejo o no considera la experiencia del usuario, los estudiantes pueden perder motivación por barreras técnicas e incluso sufrir sobrecarga cognitiva (Sweller, 1988; Sweller, 1994).

Una investigación aplicada a estudiantes de la Universidad de Zhejiang reveló que, si bien el 98,4% conocía la existencia de la enseñanza mediante libros electrónicos, el uso cotidiano era escaso, con un 57,7% que los utilizaba solo ocasionalmente. La baja familiaridad con estos materiales fue identificada como el principal obstáculo para su implementación. Los estudiantes reclamaron una mayor promoción institucional, charlas informativas, formación técnica y acceso más sencillo a los recursos (Wang et al., 2014). Esto sugiere que, si la interfaz del libro electrónico y sus funciones no están alineadas con la estructura cognitiva digital y los hábitos operativos del estudiante, es probable que se genere frustración en el uso, afectando su motivación e implicación en el aprendizaje.

Otro desafío importante es la carencia de estrategias de lectura en entornos digitales. En comparación con los libros impresos, la lectura digital suele caracterizarse por el escaneo superficial, la lectura breve o fragmentada, lo que, en contextos multitarea, puede provocar una dispersión de la atención (Singer & Alexander, 2017b). Esta tendencia interfiere en tareas que requieren concentración sostenida y razonamiento lógico, como la comprensión lectora, el análisis textual y la deducción gramatical, disminuyendo así la eficacia del aprendizaje.

En este contexto, el papel del docente se vuelve aún más relevante. Los docentes no solo son transmisores del contenido, sino también mediadores entre la herramienta tecnológica y los objetivos de enseñanza. Cuando el profesorado carece de una

comprensión profunda de las funcionalidades de los libros electrónicos o de competencias para integrarlos de manera efectiva, se corre el riesgo de un uso inadecuado de las herramientas o del desperdicio de recursos. Muchos docentes, según Feng (2023), utilizan los libros electrónicos únicamente como una herramienta de visualización de textos, sin aprovechar sus características interactivas ni sus mecanismos de retroalimentación personalizada, perdiendo así oportunidades clave para mejorar la calidad educativa. Por tanto, el fortalecimiento de la alfabetización digital docente y la formación en estrategias didácticas digitales es un paso imprescindible para incrementar la eficacia del uso de los libros electrónicos en el aula.

En conclusión, aunque los libros electrónicos poseen un gran potencial para la enseñanza del español como lengua extranjera, su eficacia depende de la adecuada coordinación entre el diseño de contenido, el comportamiento de los aprendientes y la mediación del profesorado.

2.4.3. Identificación de lagunas en la investigación actual

A pesar del creciente interés por la integración de los libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras y de los logros obtenidos en diversas etapas de investigación, el estudio de su aplicación en el contexto del aprendizaje del español por parte de estudiantes chinos aún presenta limitaciones significativas tanto en amplitud como en profundidad. Desde la perspectiva teórica, metodológica y práctica, todavía no se ha conformado un sistema de investigación sistemático y localizado, lo cual genera una doble dificultad en la implementación de estos recursos: la escasa base teórica y la limitada experiencia aplicable.

Si bien los libros electrónicos han sido objeto de numerosos estudios en el ámbito de la educación general, las investigaciones centradas específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras siguen siendo relativamente limitadas dentro del campo más amplio del aprendizaje de lenguas mediado por la tecnología (*technology-enhanced language learning*) (Burston, 2015; Zhang et al., 2020; Zhu et al.,

2024). La literatura existente se ha centrado mayoritariamente en contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL), mientras que los estudios sobre el español son considerablemente más escasos, especialmente aquellos con un enfoque empírico y específico para estudiantes chinos (Wang et al., 2009). Muchos trabajos se limitan a descripciones generales, sin desarrollar modelos analíticos basados en datos empíricos. Esto dificulta una explicación rigurosa del impacto del uso de libros electrónicos sobre variables clave como el comportamiento del aprendizaje, el desarrollo lingüístico o la carga cognitiva.

Además, hay una notable ausencia de propuestas pedagógicas que consideren las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes chinos en el aprendizaje del español, tales como la conjugación verbal, el orden sintáctico o la adecuación pragmática. Estas carencias impiden una integración eficaz entre las funcionalidades del libro electrónico y las necesidades reales de los aprendices, desaprovechando así el potencial de estos recursos.

Tampoco se ha aprovechado suficientemente el potencial de herramientas emergentes como el análisis de datos del comportamiento del aprendizaje (*learning analytics*) o los sistemas de recomendación personalizados basados en inteligencia artificial. Aunque estudios como el de Ilić et al. (2023) han comenzado a explorar los mecanismos de retroalimentación automatizada, estos avances aún no se han incorporado al contexto de la enseñanza del español en China, ni se han desarrollado modelos adaptados a las características cognitivas de los estudiantes locales (Luo, 2021).

Por otro lado, las evaluaciones de efectividad del uso de libros electrónicos se basan principalmente en mediciones a corto plazo o en sesiones aisladas. Las herramientas utilizadas con mayor frecuencia incluyen pruebas pre y posttest, cuestionarios de satisfacción y entrevistas cualitativas, sin incorporar mecanismos de seguimiento longitudinal que permitan observar la evolución sostenida de las competencias lingüísticas del estudiante. Esto limita la comprensión de variables como la retención léxica, la transferencia lingüística o el desarrollo de estrategias pragmáticas,

reduciendo la capacidad de valorar el verdadero impacto de estos recursos.

En el ámbito práctico, se observa una desconexión evidente entre el diseño técnico de las plataformas y las dinámicas reales del aula. Muchas iniciativas de digitalización se han centrado en la conversión de contenidos impresos, sin una planificación pedagógica integral que incluya mecanismos de interacción, retroalimentación o evaluación alineados con los objetivos curriculares. Esto impide que los libros electrónicos funcionen como verdaderos entornos de aprendizaje y obstaculiza su integración efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente importante es el desafío relacionado con el desarrollo de recursos didácticos localizados. Actualmente, muchas universidades chinas dependen de materiales en español procedentes de editoriales extranjeras o plataformas como Digitalia, cuyos contenidos no siempre se ajustan a las particularidades culturales, cognitivas y lingüísticas de los estudiantes chinos. Como advierte Byram (1997), la falta de contextualización cultural puede generar barreras en la comprensión y desajustes en los procesos de aprendizaje. Los pocos proyectos locales existentes se han centrado mayormente en la recopilación de insumos lingüísticos listas de vocabulario o estructuras gramaticales, sin avanzar hacia propuestas integradas que incluyan componentes interactivos, sistemas de evaluación formativa o itinerarios de aprendizaje personalizados.

También es relevante mencionar las limitaciones relacionadas con la representatividad de las muestras utilizadas en los estudios disponibles. La mayoría de las investigaciones se ha llevado a cabo en universidades de primer nivel o en instituciones especializadas en lenguas extranjeras, mientras que las realidades de universidades de segundo nivel, no especializadas o de corte más aplicado permanecen en gran parte inexploradas. Esta concentración reduce la validez externa de los hallazgos y limita la aplicabilidad de las propuestas pedagógicas, que podrían no ser viables en contextos con menores recursos técnicos o humanos (Feng, 2023).

2.4.4. Contribuciones innovadoras del presente estudio

Con la llegada de la era digital, el proceso de informatización educativa se ha acelerado notablemente. La cantidad de recursos electrónicos ha aumentado de forma exponencial, y la enseñanza en línea se ha convertido gradualmente en un componente indispensable de la educación superior. Como “nativos digitales”, los estudiantes universitarios de nueva generación presentan patrones de aprendizaje y hábitos de lectura que están transformando el rol de los materiales impresos, promoviendo una profunda transición de los recursos educativos hacia formatos digitales (Prensky, 2001). Gracias a sus ventajas como el acceso sin limitaciones temporales ni espaciales, la ausencia de contacto interpersonal, la rápida difusión y la posibilidad de acceso simultáneo por múltiples usuarios, los libros electrónicos se perfilan como un recurso fundamental con gran potencial en el ámbito universitario.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, la expansión generalizada de la enseñanza remota ha acelerado aún más la digitalización de la educación, reforzando el rol y el valor de los libros electrónicos, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se requiere una fuerte dependencia de entradas multimodales y recursos flexibles. No obstante, la enseñanza del español en China aún enfrenta limitaciones significativas en cuanto al uso de libros electrónicos y a la escasez de investigaciones empíricas relevantes.

A partir de este contexto y de los vacíos identificados en la literatura, el presente estudio toma como objeto de análisis la enseñanza del español en instituciones de educación superior en China. A través de una combinación entre práctica pedagógica, construcción teórica y verificación experimental, busca responder a la pregunta clave de cómo los recursos digitales pueden respaldar eficazmente la enseñanza de lenguas extranjeras, aportando innovación y valor en los siguientes aspectos:

1. Centrarse en el libro electrónico como medio principal, atendiendo a las necesidades localizadas de los estudiantes chinos de español.

A diferencia de la mayoría de los estudios existentes que se centran en la enseñanza del inglés, esta investigación pone el foco en los estudiantes universitarios chinos de español, analizando el proceso y los efectos del uso de libros electrónicos en contextos de enseñanza reales. A través del análisis de las características de aprendizaje, los patrones de transferencia lingüística de este grupo específico, se busca superar la tendencia generalista de la investigación actual, que ignora la diversidad del público objetivo.

El estudio se lleva a cabo en dos universidades chinas de diferente perfil: la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang. Esta elección permite comparar el impacto del uso de libros electrónicos en distintos niveles académicos, entornos institucionales y estructuras curriculares, aumentando así la representatividad y validez externa del análisis. La recolección de datos se basa en cuestionarios y entrevistas, proporcionando una visión detallada del comportamiento y las percepciones cognitivas de los estudiantes al utilizar libros electrónicos, lo que fortalece la aplicabilidad de los resultados.

2. Proponer un modelo pedagógico integrado de “entrada-producción-retroalimentación”.

Para superar la visión tradicional del libro electrónico como mero material complementario, este estudio propone un modelo de enseñanza centrado en el libro electrónico que integra entrada, producción y retroalimentación. La lógica de este diseño pedagógico se basa en la Teoría de la Tecnología Educativa, según la cual, como plantea Reiser (2001), la tecnología no es solo un conjunto de herramientas, sino parte esencial del diseño instructivo. Bajo esta perspectiva, el libro electrónico no actúa de forma pasiva, sino que se incorpora activamente al proceso de enseñanza mediante un diseño estructurado que fortalece la sistematicidad y adaptabilidad del aprendizaje lingüístico.

El modelo integra entradas multimodales (como texto, audio, video interactivo),

actividades de salida orientadas a tareas (como redacción o expresión oral) y mecanismos de retroalimentación inmediata (como corrección automática y evaluación por reconocimiento de voz), creando un ciclo completo de aprendizaje. Para aumentar la implicación estudiantil y la motivación autodirigida, el diseño del modelo se inspira también en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la cual subraya la importancia de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación para fomentar un aprendizaje eficaz. En este marco, se implementan actividades como realización de tareas, presentaciones y reflexiones para reforzar el uso activo del idioma y promover un aprendizaje más profundo.

Además, el estudio propone recomendaciones específicas de mejora en cuanto a la lógica de interacción de la interfaz, el ritmo de las actividades y los mecanismos de retroalimentación, con el fin de optimizar la adecuación pedagógica de los libros electrónicos y superar la actual desconexión entre sus funciones técnicas y los objetivos de enseñanza.

3. Adoptar un enfoque metodológico mixto para evaluar de forma científica y multidimensional la eficacia pedagógica.

Este estudio aplica un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, superando así las limitaciones de las evaluaciones unidimensionales o basadas en percepciones subjetivas que caracterizan buena parte de las investigaciones anteriores. A través de experimentos, análisis de datos de comportamiento, codificación de entrevistas y análisis de contenido con NVivo, se evalúan de forma integral los efectos del uso de libros electrónicos en el desarrollo de competencias lingüísticas, la motivación y la autonomía del aprendizaje (Creswell & Plano Clark, 2018).

Desde el enfoque cuantitativo, se analizan cambios en dimensiones específicas como la frecuencia de lectura, la comprensión textual, el dominio del uso de lectores electrónicos, etc. Desde el enfoque cualitativo, se exploran las percepciones

estudiantiles sobre los contenidos, funciones y procesos de aprendizaje ofrecidos por los libros electrónicos. Este diseño permite esclarecer preguntas fundamentales como “por qué” y “en qué condiciones” los libros electrónicos resultan efectivos, proporcionando así una base sólida para futuras decisiones didácticas.

4. Investigar el mecanismo interactivo entre docentes, tecnología y estudiantes para mejorar la viabilidad del uso didáctico de los libros electrónicos.

Este estudio reconoce el papel central del docente como mediador entre los recursos tecnológicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, un aspecto frecuentemente desatendido en estudios previos. Se analiza cómo los profesores ajustan sus estrategias pedagógicas según las reacciones estudiantiles, cómo utilizan plataformas digitales para monitorear el progreso y cómo intervienen ante dificultades de aprendizaje.

Paralelamente, se consideran variables psicológicas como la aceptación tecnológica, la ansiedad digital y la carga cognitiva de los estudiantes. Al integrar estas variables con los datos de uso docente, se analiza cómo la formación tecnológica y el diseño funcional pueden aumentar la confianza docente y su capacidad para integrar eficazmente los libros electrónicos. Esta perspectiva holística supera el enfoque exclusivo centrado en el alumno y permite una reconstrucción del ecosistema educativo como un todo.

5. Enfatizar los resultados prácticos y su aplicabilidad para promover la innovación pedagógica sostenible.

Más allá de verificar la efectividad de los libros electrónicos, este estudio prioriza la transferencia de resultados al ámbito práctico. Mediante el análisis combinado de datos experimentales y retroalimentación del usuario, se proponen recomendaciones concretas para el diseño de cursos, estrategias docentes y mejoras tecnológicas en las plataformas.

Al mismo tiempo, la pandemia ha ofrecido un escenario inédito para evaluar herramientas digitales en contextos de emergencia. El estudio incorpora experiencias reales de docentes y estudiantes de español durante este periodo para identificar los desafíos y oportunidades más relevantes en el uso de libros electrónicos. De este modo, se presentan propuestas viables para lograr resiliencia educativa y continuidad pedagógica en situaciones no convencionales.

Discusiones

En síntesis, aunque en los últimos años la investigación sobre la aplicación de los libros electrónicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, se ha ido enriqueciendo progresivamente, y la enseñanza del español en las universidades chinas ha recibido cierta atención académica, los estudios existentes presentan aún limitaciones notables en cuanto a la cobertura temática, el enfoque metodológico y la adaptación contextual. En primer lugar, las investigaciones actuales sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza del español tienden a centrarse en descripciones instrumentales o en resúmenes superficiales de su uso, careciendo de análisis sistemático de las características del perfil del alumnado. En segundo lugar, los estudios centrados en los estudiantes chinos de español siguen siendo escasos, especialmente aquellos que ofrecen datos empíricos sobre variables clave como la aceptación del input multimodal, la motivación de uso, entre otras. Además, la mayoría de las investigaciones no logran establecer una integración profunda entre los contenidos didácticos, el diseño de actividades y las funcionalidades técnicas de los libros electrónicos, lo que dificulta la propuesta de modelos viables para la innovación educativa.

En el contexto actual, en el que la pandemia de COVID-19 ha impulsado la digitalización de la educación a gran escala, se hace particularmente urgente revisar y validar de forma rigurosa el papel de los libros electrónicos como uno de los medios centrales en los entornos de enseñanza a distancia e híbrida. Sin embargo, los estudios disponibles aún no han respondido eficazmente a cuestiones fundamentales como: ¿cuál

es el mecanismo de adecuación pedagógica de los libros electrónicos en la enseñanza del español? ¿Está su diseño de contenido alineado con las características cognitivas del estudiante? ¿Qué impacto específico tienen en la adquisición de competencias lingüísticas? ¿Cuál es el grado de aceptación de su uso entre docentes y estudiantes, y qué tipo de apoyo técnico se requiere?

La ausencia de respuestas a estas preguntas clave no solo limita la expansión teórica en el campo, sino que también restringe la calidad del desarrollo de recursos educativos y su aplicación en el aula. Por lo tanto, el presente estudio se propone cubrir dichas lagunas mediante una investigación sistemática sobre las rutas de aplicación y la eficacia pedagógica del libro electrónico en la enseñanza del español en las universidades chinas. A través de una combinación de cuestionarios, entrevistas y experimentos didácticos, se recopilarán datos primarios en contextos educativos reales para evaluar la efectividad del libro electrónico en el fomento de la motivación, la autonomía del aprendizaje y la producción lingüística.

Mediante la construcción de un modelo interactivo que articule los componentes “libro electrónico–contenido pedagógico–comportamiento del estudiante”, este estudio aspira a ofrecer un marco teórico y práctico para la integración profunda de los libros electrónicos en la enseñanza del español en el contexto chino. Con ello, se espera contribuir de forma significativa a la transformación digital de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como a la innovación de los modelos pedagógicos, lo que confiere a este trabajo un alto valor académico y una destacada relevancia práctica.

3. METODOLOGÍA

El aparato metodológico diseñado para el desarrollo de esta investigación se estructura en tres etapas complementarias, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos tanto en la recogida como en el análisis de los datos, con el fin de ofrecer una visión integral y contextualizada del fenómeno objeto de estudio.

En primer lugar, se realiza una revisión de alcance (scoping review) cuyo objetivo es explorar, organizar y sintetizar los aportes más significativos de la literatura académica sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza, especialmente en el contexto universitario de lenguas.

Desde una perspectiva cualitativa, se incorporan dos estrategias principales:

- Por un lado, se aplican técnicas de análisis textual y del discurso para identificar patrones, variables pedagógicas y tendencias teóricas presentes en los estudios revisados.
- Por otro lado, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes universitarios con el fin de profundizar en las percepciones, actitudes y experiencias concretas en torno al uso de libros electrónicos en contextos reales de aprendizaje. Estas entrevistas permiten complementar y contextualizar los hallazgos previos, aportando una comprensión más rica del entorno educativo chino.

La fase cuantitativa contempla el diseño y validación de un cuestionario, elaborado conforme a los estándares metodológicos del campo, con el objetivo de recoger datos empíricos sobre el uso, valoración y aceptación de los libros electrónicos por parte de los estudiantes. Los datos obtenidos serán analizados mediante técnicas estadísticas multivariantes, utilizando el software R, lo cual constituye una propuesta metodológica innovadora en el ámbito de la didáctica de lenguas mediada por tecnologías digitales.

3.1. SCOPING REVIEW (REVISIÓN DE ALCANCE)

Antes de llevar a cabo la encuesta empírica, esta investigación realizó una revisión de alcance (*Scoping Review*) con el objetivo de identificar las tendencias de investigación, variables principales, enfoques cognitivos y condiciones de implementación relacionadas con el uso de libros electrónicos en el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje del español. Esta revisión no solo contribuye a esclarecer el estado actual del campo y sus fundamentos teóricos, sino que también sirve como base para el diseño posterior del cuestionario y la construcción de variables.

La investigación sigue el marco metodológico propuesto por Arksey y O'Malley (2005) para las revisiones de alcance, complementado con las mejoras sugeridas por Levac et al. (2010). Este proceso incluye la identificación y revisión de fuentes relevantes para el objeto de estudio, a partir de bases de datos seleccionadas, así como materiales y recursos electrónicos proporcionados por la Universidad de Salamanca y varias universidades chinas.

Fases de la revisión

3.1.1. Definición de las preguntas de investigación

La presente revisión se centró en responder a las siguientes preguntas:

- Q1: ¿Cómo aborda actualmente la comunidad académica el uso de libros electrónicos en la enseñanza (de lenguas, especialmente del español)?
- Q2: ¿Cómo interactúan docentes y estudiantes en entornos digitales?
- Q3: ¿Qué variables o factores influyen en la adopción de libros electrónicos en la enseñanza universitaria de lenguas?
- Q4: ¿Qué impacto tiene el uso de libros electrónicos en el rendimiento académico, la motivación o la autonomía del estudiante?

3.1.2. Selección de bases de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda de literatura se llevó a cabo en las siguientes bases de datos, reconocidas internacionalmente por su impacto académico y rigor metodológico:

- *Scopus*: Base de datos de resúmenes y citas de literatura revisada por pares, gestionada por Elsevier.
- *Web of Science Core Collection*: Base de datos global independiente que ofrece acceso a publicaciones y citas académicas de alta calidad.
- *ERIC*: Recurso patrocinado por el Departamento de Educación de EE. UU., especializado en literatura e investigaciones educativas.
- *Dialnet*: Portal de acceso abierto creado por la Universidad de La Rioja, dedicado a la difusión de la producción académica en lengua española.

Otras fuentes de consulta

También se revisaron plataformas académicas como ResearchGate y Academia.edu. Además, se consultó Google Scholar, los sistemas de bibliotecas electrónicas de la Universidad de Salamanca y varias universidades chinas, así como informes publicados por organismos oficiales del gobierno chino.

Elaboración y ejecución de ecuaciones de búsqueda

Los términos clave se aplicaron en los campos de título, resumen y palabras clave, de acuerdo con las especificaciones técnicas de cada base de datos. Los principales términos utilizados fueron los siguientes:

e-book, digital book, electronic book, eTextbook, digital reading, language learning, language education, higher education, Spanish language learning, usability, attitudes, acceptance, learning outcomes, perceptions, user experience, digital

competence, motivation

Para localizar documentos en español y chino sobre el tema, se aplicaron las mismas ecuaciones de búsqueda, con traducciones equivalentes de los términos. Tras múltiples pruebas, se estableció la siguiente fórmula de búsqueda (ejemplo en inglés):

("e-book*" OR "electronic book*" OR "digital book*" OR "eTextbook*")

AND

("digital reading" OR "language learning" OR "foreign language learning" OR "language education" OR "higher education" OR "Spanish as a foreign language")

AND

("usability" OR attitude* OR "acceptance" OR "learning outcome*" OR perception* OR "user experience" OR "digital competence" OR motiv*)

Los criterios de búsqueda limitaron los resultados a documentos publicados entre 2015 y 2025, redactados en inglés, español o chino, y revisados por pares. Asimismo, se excluyeron aquellos estudios sin acceso al texto completo.

3.1.3. Criterios de inclusión y exclusión

Con el fin de seleccionar los estudios más pertinentes, se establecieron una serie de criterios de inclusión y exclusión para determinar las fuentes más adecuadas para responder a las preguntas de investigación. Todos los artículos que conforman el corpus final cumplen con todos los criterios de inclusión establecidos. Por el contrario, cualquier estudio que cumpla con alguno de los criterios de exclusión será excluido de la muestra final.

Tipo de criterio	Detalles
Criterios de inclusión	● Estudios sobre el uso de libros electrónicos o lectura digital en contextos educativos, especialmente en el aprendizaje de lenguas. ● Enfoque en enseñanza de idiomas, actitudes cognitivas, frecuencia de uso, adopción tecnológica, etc. ● Se aceptaron investigaciones tanto teóricas como empíricas, sin restricción de metodología. ● Idioma: inglés, español o chino. ● Fecha de publicación entre 2015 y 2025. ● Formato: artículos científicos, actas de congresos, revisiones o monografías académicas revisadas por pares.

Criterios de exclusión	● Estudios técnicos no relacionados con la enseñanza mediante libros electrónicos (por ejemplo, hardware o plataformas de publicación). ● Estudios que no analizan resultados educativos concretos. ● Documentos sin acceso al texto completo. ● Publicaciones en idiomas distintos del inglés, español o chino. ● Formatos no científicos (resúmenes de conferencias, artículos de opinión sin respaldo metodológico).
------------------------	---

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

3.1.4. Selección de literatura y extracción de datos

Se identificaron inicialmente 348 documentos. Tras eliminar duplicados, realizar un cribado de títulos y resúmenes, y evaluar los textos completos, se seleccionaron 35 estudios que abordaban directamente los objetivos del presente trabajo. Todos los textos incluidos fueron leídos de manera crítica y reflexiva para extraer información relevante y proporcionar un marco para la investigación.

El proceso de selección se llevó a cabo conforme a las directrices PRISMA 2020 para revisiones de alcance (PRISMA-ScR), y se elaboró una tabla de codificación de variables con los siguientes datos clave:

- Autor(es), año, país o región
- Metodología (cuantitativa, cualitativa o mixta)
- Plataforma tecnológica o tipo de libro electrónico utilizado
- Variables relacionadas con actitudes o conductas de estudiantes/docentes
- Presencia o ausencia de modelos teóricos de adopción

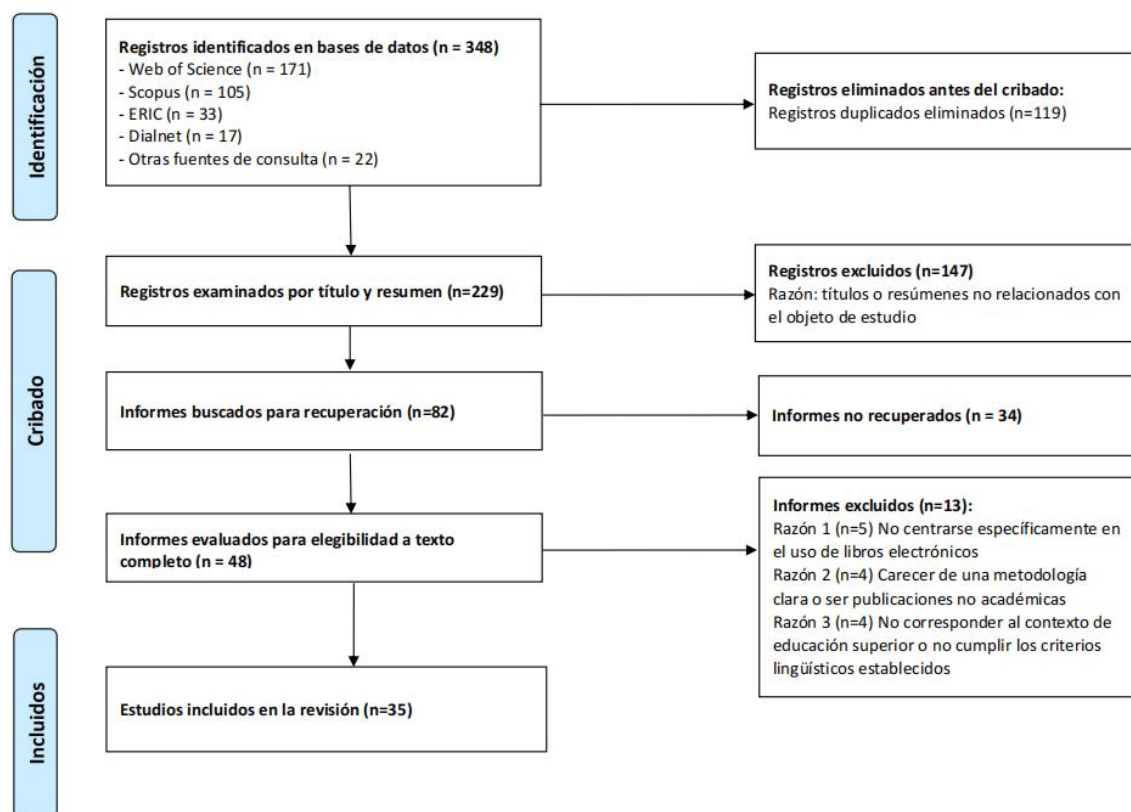


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020

3.1.5. Análisis e integración

Los estudios incluidos se agruparon temáticamente (por ejemplo, motivación de aprendizaje, experiencia de uso de libros electrónicos, resultados educativos) para identificar:

- Variables recurrentes
- Factores pedagógicos validados por múltiples investigaciones
- Vacíos teóricos existentes en la literatura actual

Este análisis permitió establecer las bases conceptuales para el desarrollo posterior del cuestionario y la interpretación de los datos empíricos.

3.2. ELABORACIÓN DE LA ENCUESTA

Como parte del enfoque cuantitativo de esta investigación, se ha diseñado y aplicado un cuestionario *ad hoc*, orientado a identificar las percepciones, hábitos y valoraciones de los estudiantes universitarios chinos sobre el uso de libros electrónicos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Este instrumento fue construido a partir de los resultados extraídos de la revisión de alcance, integrando las categorías teóricas más recurrentes como: frecuencia de uso, condiciones de acceso, actitudes frente a los libros impresos vs digitales, y la percepción de eficacia en el aprendizaje lingüístico, entre ellos.

Las dimensiones incluidas en el cuestionario derivan directamente de las categorías temáticas identificadas en la revisión de alcance (véase sección 3,1), garantizando así la coherencia metodológica entre ambas fases del estudio.

a) Diseño del instrumento

Se elaboró un cuestionario en línea compuesto por preguntas cerradas y abiertas, con el fin de recoger datos cuantitativos que permitieran comprender mejor cómo y por qué los estudiantes utilizan los libros electrónicos para sus estudios. Las preguntas se organizaron en bloques temáticos, abordando dimensiones como: hábitos de lectura digital, motivaciones, barreras, percepciones comparativas con los libros impresos y actitudes hacia el futuro del libro electrónico.

El instrumento se diseñó con un lenguaje accesible, adecuado al nivel de competencia lingüística del alumnado, e incluyó una introducción informativa, instrucciones de uso, garantías de anonimato y consentimiento informado.

b) Elección de la muestra

El estudio se desarrolló durante el primer semestre del curso académico 2024-2025. Se empleó un muestreo no probabilístico de carácter intencional,

seleccionando dos universidades del noreste de China con programas consolidados de Filología Hispánica: la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang.

La muestra está compuesta por un total de 200 estudiantes de tercer y cuarto año de la carrera, de los cuales 80 pertenecen a la Universidad Normal de Harbin y 120 a la Universidad Internacional de Heilongjiang. Dentro de cada institución, se incluyó a la totalidad del alumnado matriculado en dichos niveles académicos, configurando así un censo académico de los cursos avanzados del programa.

La elección de estos niveles respondió a criterios de pertinencia académica, dado que los estudiantes ya habían alcanzado un nivel intermedio o intermedio alto de competencia en español (DELE B1/B2). Este nivel garantizaba tanto la comprensión adecuada del cuestionario como la capacidad de emitir juicios reflexivos fundamentados sobre sus experiencias de lectura en formato impreso y digital.

Las actividades de recogida de datos se realizaron en el marco de las asignaturas ofrecidas por las dos universidades, las cuales se desarrollan a lo largo de un semestre académico de dieciocho semanas. Estas asignaturas constituyeron el entorno pedagógico donde se llevaron a cabo tanto la aplicación del cuestionario como la observación planificada del uso de libros electrónicos. A continuación, se presentan las asignaturas específicas involucradas en el experimento docente:

Universidad	Nivel académico	Asignatura	Horas semanales
Universidad Normal de Harbin	3.º año (primer semestre)	Sociedad y cultura de los países hispanohablantes	2h
		Gramática de español	2h
		Español avanzado	6h
		Lectura en español	2h
		Español oral	2h
		Redacción en español avanzado	2h
		Lectura seleccionada de literatura de España	2h
		Comprensión auditiva de español	2h
	4.º año (primer semestre)	Español avanzado	6h
		Lectura seleccionada de periódicos y revistas extranjeros	2h
		Español audiovisual y oral avanzado	4h
		Interpretación en español	2h
		Redacción en español avanzado	2h
		Práctica de traducción en español	2h
Universidad Internacional de Heilongjiang	3.º año (primer semestre)	Español avanzado 1	6h
		Gramática de español	2h
		Sociedad y cultura de los países hispanohablantes	4h
		Lectura en español 3	2h
		Español audiovisual y oral avanzado 1	4h
		Redacción en español	2h

		avanzado 1	
	4.º año (primer semestre)	Español avanzado 2	6h
		Lectura en español 4	2h
		Español audiovisual y oral avanzado 2	4h
		Interpretación en español	2h
		Redacción en español avanzado 2	2h
		Práctica de traducción en español	2h

Tabla 2. Asignaturas del español de la Universidad Normal de Harbin Universidad Internacional de Heilongjiang

En las etapas avanzadas del programa (los dos últimos años de la carrera), el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2020) exige una comprensión más profunda de la sociedad, la cultura y otros conocimientos relevantes de los países hispanohablantes, con el fin de satisfacer las necesidades de desarrollo personal de los estudiantes en áreas como el turismo, los negocios y la educación. En consecuencia, se han incorporado al currículo asignaturas específicas como redacción en español, interpretación (tanto del español al chino como del chino al español).

En el tercer año de la carrera, los estudiantes asisten entre 14 y 20 horas semanales de clases presenciales de español. Dado que durante el cuarto año deben realizar prácticas profesionales en empresas o instituciones, así como preparar y defender su trabajo de fin de grado, solo reciben enseñanza formal durante el primer semestre; en el segundo semestre no hay clases presenciales.

Es importante destacar que, en esta etapa avanzada, la asignatura de Español Avanzado representa una materia troncal en la formación universitaria de los estudiantes, con una carga horaria semanal de entre 6 y 10 horas. A través de esta asignatura, los

estudiantes adquieren la mayor parte de los conocimientos fonológicos, léxicos, semánticos y morfosintácticos fundamentales. La mayoría de las universidades utilizan como manual base el libro Español Moderno. Esta obra está redactada en formato bilingüe (español-chino): la parte en español incluye textos y ejemplos, mientras que la parte en chino contiene explicaciones y directrices para los ejercicios. El manual está dividido en seis volúmenes, correspondientes a los seis primeros semestres de la carrera. Cada volumen comprende aproximadamente veinte unidades, y cada lección se estructura en las siguientes secciones:

- Texto: cada lección se inicia con un texto introductorio, que puede adoptar la forma de un diálogo, una descripción o una narración.
- Vocabulario: a partir del texto principal, se presenta una lista de vocabulario relevante, incluyendo la categoría léxica y su correspondiente traducción al chino.
- Verbos irregulares: se proporciona una lista específica de los verbos irregulares que aparecen en el texto, facilitando su identificación y estudio.
- Léxico: se explican determinados vocablos con múltiples acepciones y se ofrecen oraciones ejemplares para ilustrar su uso en distintos contextos, lo cual puede considerarse una sección de orientación semántica.
- Fonética: en las primeras nueve lecciones del primer volumen, se abordan aspectos básicos de la pronunciación del español, incluyendo la explicación y ejemplificación de letras y fonemas.
- Gramática: se ofrecen explicaciones sistemáticas sobre los elementos morfosintácticos presentes en el texto, con el objetivo de consolidar la comprensión gramatical de los estudiantes.
- Ejercicios: se incluyen diversos tipos de ejercicios destinados a reforzar y aplicar los contenidos aprendidos en las secciones anteriores. Entre ellos se encuentran ejercicios de rellenar espacios en blanco (con artículos, preposiciones o conjugaciones verbales), formación de oraciones a partir de palabras dadas,

traducción de frases del chino al español y respuestas a preguntas basadas en el texto.

Tal como señala el profesor Zhu (2010), el manual Español Moderno determina el método de enseñanza, mientras que el docente actúa como un mero facilitador encargado de explicar la gramática y corregir los ejercicios. El manual no proporciona orientaciones sobre cómo ampliar o interconectar los contenidos, por lo que los docentes deben adaptarlo y aplicarlo en función de su experiencia profesional.

c) Estructura del cuestionario

El cuestionario se compone de 28 ítems, distribuidos en bloques temáticos, combinando preguntas cerradas de opción única, múltiple y escalas ordinales (tipo Likert) (Dörnyei & Taguchi, 2009; Likert, 1932). Las secciones cubren los siguientes aspectos:

- Datos demográficos y académicos: género, nivel de estudios, universidades, autoevaluación del nivel de español.
- Hábitos de lectura digital: frecuencia, tiempo de uso, dispositivos utilizados.
- Actitudes y percepciones: sobre usabilidad, comodidad, atención, comprensión, memoria textual.
- Comparación con libros impresos: ventajas percibidas, afecto, textura, hábitos culturales.
- Visión sobre el futuro del libro digital: predicciones, amenazas, oportunidades, opinión personal.

La mayoría de las preguntas están formuladas en modo afirmativo y neutro, con el fin de evitar sesgos de respuesta. También se incorporaron preguntas de opción múltiple para permitir respuestas abiertas o personalizadas (“otros, especifica”).

Ítem del cuestionario	Tipo de variable	Nombre de la variable	Pregunta(s) de investigación (Q)	Hipótesis (H)
Género / Curso académico / Universidad	Variable de control	Género, curso, institución	Todas las Q	—
Autoevaluación del nivel de español (referencia DELE)	Variable de control / antecedente	Nivel de español autoevaluado	Q2, Q6	H1, H6
Hábito previo de lectura de libros electrónicos	Variable independiente	Experiencia previa con e-books	Q1, Q2	H1
Competencia en el uso de lectores electrónicos	Variable independiente	Competencia tecnológica	Q3, Q4	H3, H4
Forma de lectura de e-books (descarga / en línea)	Variable independiente	Modalidad de lectura	Q1	—
Tiempo por sesión / horas semanales de uso	Variable independiente	Frecuencia de uso / tiempo dedicado	Q1, Q2	H1, H2
Distracción por redes sociales durante la lectura	Variable mediadora	Interferencia atencional	Q2, Q6	H2, H6
Opinión sobre operatividad / usabilidad / sistema de búsqueda	Variable independiente	Usabilidad percibida de la interfaz	Q3	H3
Percepción sobre precio / suficiencia de	Variable independiente	Disponibilidad de recursos	Q3, Q5	H3, H5

recursos / facilidad de préstamo				
Impacto percibido en la comprensión lectora / memoria	Variable dependiente	Rendimiento en comprensión y memoria	Q6	H6
Preferencia por libro en papel o electrónico	Variable independiente	Preferencia de formato	Q6	H6
Ventajas percibidas de e-books / papel	Variable cualitativa de apoyo	Percepción de ventajas	Q3, Q4	H3, H4
Fuerzas impulsoras / defectos / predicciones de futuro	Variable cualitativa de apoyo	Expectativas tecnológicas y de mercado	Q5	H5

Tabla 3. Relación entre los ítems del cuestionario, las variables y las preguntas de investigación

Nota. Cada ítem del cuestionario fue diseñado para medir variables específicas que permiten responder a las preguntas de investigación y contrastar las hipótesis planteadas.

d) Validación y prueba piloto

El contenido del cuestionario fue validado mediante juicio de expertos, integrado por tres docentes universitarios con experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como en metodología de investigación educativa y uso de recursos digitales en contextos universitarios chinos. Estos especialistas evaluaron la claridad lingüística, la coherencia interna y la pertinencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio, y formularon sugerencias orientadas a mejorar la precisión conceptual y la adecuación pedagógica del instrumento.

Posteriormente, antes de la aplicación definitiva del cuestionario, se llevó a cabo una prueba piloto con 15 estudiantes de grado de la especialidad de Filología Hispánica.

A partir de los comentarios y observaciones proporcionados por los participantes, se revisaron y ajustaron aquellos ítems cuya formulación resultaba ambigua o susceptible de generar interpretaciones erróneas, con el fin de mejorar la comprensibilidad, la claridad y la aplicabilidad del cuestionario, así como de optimizar la duración total del instrumento.

e) Aplicación de la encuesta y recogida de datos

La encuesta se distribuyó de forma electrónica durante el semestre de otoño del curso académico 2024/2025, utilizando la plataforma china Wenjuanxing³, una herramienta ampliamente utilizada para la elaboración de cuestionarios y exámenes en línea. El enlace fue difundido a través de los grupos de clase en la aplicación WeChat⁴, medio de comunicación habitual entre el profesorado y el alumnado (véase Anexo III).

Todos los participantes fueron debidamente informados acerca de los objetivos de la investigación, y se les garantizó el carácter anónimo y confidencial del tratamiento de los datos recogidos.

Desde el punto de vista ético y normativo, el desarrollo de la presente investigación se ajustó a los principios fundamentales de la investigación educativa en contextos universitarios, garantizando en todo momento el respeto a los derechos, la privacidad y la autonomía de los participantes.

La participación en el estudio fue de carácter voluntario, y todos los estudiantes y docentes implicados fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación, el tipo de datos recogidos y el uso exclusivamente académico de la información proporcionada. Asimismo, se garantizó que la participación o no

³ Wenjuanxing (问卷星) es una plataforma en línea desarrollada en China para la elaboración, distribución y análisis de encuestas, cuestionarios y formularios digitales. Es ampliamente utilizada en investigaciones académicas, estudios de mercado y gestión educativa.

Sitio web oficial: <https://www.wjx.cn>

⁴ WeChat (微信) es una aplicación de mensajería instantánea desarrollada por la empresa tecnológica china Tencent. Funciona como una plataforma multifuncional que combina servicios de mensajería, redes sociales, pagos móviles y gestión de grupos, siendo una de las herramientas de comunicación digital más utilizadas en China, tanto en contextos personales como profesionales y educativos.

Sitio web oficial: <https://www.wechat.com>

participación en la encuesta y en las entrevistas no tendría ninguna repercusión académica, ni influencia alguna en la evaluación, calificación o relación docente–estudiante.

Con el fin de proteger la identidad de los participantes, los datos recogidos fueron tratados de manera anónima y confidencial, eliminándose cualquier información que permitiera la identificación personal de los participantes o la identificación institucional susceptible de revelar identidades individuales. Los datos se almacenaron en archivos digitales protegidos, accesibles únicamente para la investigadora y utilizados exclusivamente con fines científicos.

Dado que la investigación se desarrolló en el contexto de asignaturas universitarias regulares, se prestó especial atención a minimizar posibles asimetrías de poder derivadas de la relación académica entre docentes y estudiantes. En este sentido, se enfatizó el carácter no obligatorio del estudio y se evitó cualquier forma de presión directa o indirecta sobre los participantes.

Finalmente, el diseño metodológico y el procedimiento de recogida de datos se llevaron a cabo conforme a las normativas internas de las instituciones participantes y a los principios generales de la ética en la investigación en ciencias sociales, asegurando la transparencia, la responsabilidad investigadora y el uso adecuado de la información recopilada.

f) Procesamiento de datos

Los datos recogidos fueron exportados en formato .csv y analizados mediante el software estadístico R.

En una primera fase, se realizó un análisis descriptivo con el objetivo de caracterizar la muestra y examinar la distribución de las variables principales. Se calcularon frecuencias, porcentajes, según la naturaleza de cada variable.

Posteriormente, se aplicó un análisis de varianza multivariante (MANOVA) para evaluar el efecto simultáneo de variables independientes sobre un conjunto de variables

dependientes relacionadas con actitudes, percepciones y rendimiento percibido.

Con el fin de identificar los factores predictivos asociados a la aceptación e intención de uso del libro electrónico, se estimaron modelos de regresión logística binaria y regresión logística ordinal, según la naturaleza de la variable dependiente. La regresión logística binaria se empleó cuando la variable dependiente presentaba una estructura dicotómica, mientras que la regresión logística ordinal se aplicó a variables de tipo Likert con categorías ordenadas.

En todos los análisis se estableció un nivel de significación estadística de $p < .05$.

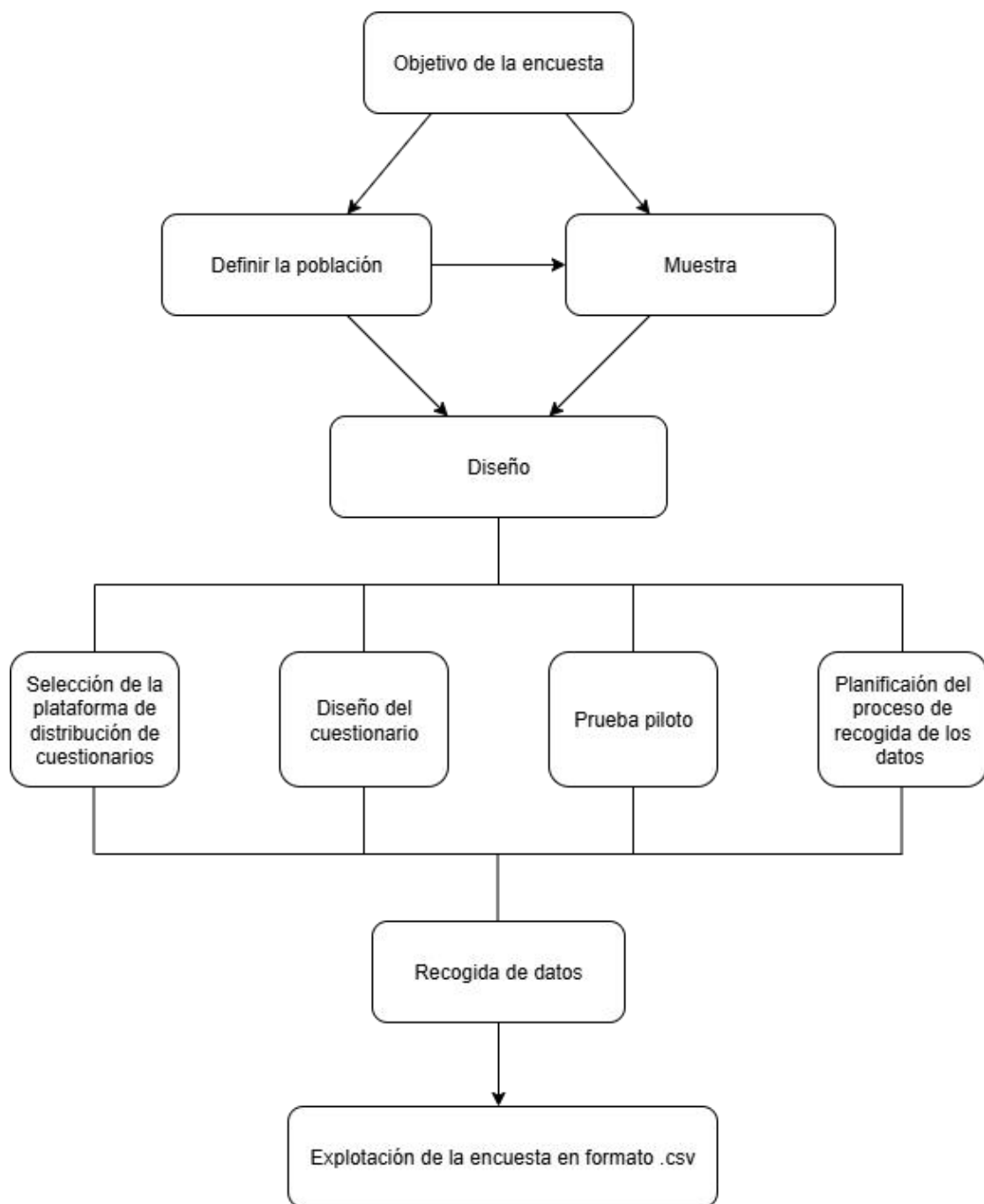


Figura 2. Planificación de la encuesta

3.3. ELABORACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Con el fin de comprender de manera integral el contexto de aplicación de los libros electrónicos en la enseñanza del español en China, así como los patrones cognitivos y conductuales de sus usuarios principales, esta investigación incorpora, además del cuestionario cuantitativo, la técnica de la entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos cualitativos. El propósito es explorar en profundidad las experiencias subjetivas, actitudes emocionales y percepciones de los participantes frente a los materiales digitales. La inclusión de entrevistas no solo permite validar los principales constructos presentes en el cuestionario, sino también identificar factores cognitivos más profundos que son difíciles de captar mediante métodos cuantitativos, contribuyendo así al fortalecimiento del modelo teórico de la investigación.

En particular, esta técnica cualitativa permite profundizar en aquellos aspectos vinculados a la aceptación, el uso efectivo y las posibles resistencias hacia los libros electrónicos, directamente relacionados con las preguntas de investigación planteadas.

Todas las entrevistas se realizaron respetando los mismos principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y consentimiento informado descritos anteriormente.

3.3.1. *Objetivos de la entrevista*

El componente cualitativo de este estudio tiene como objetivo analizar, desde las perspectivas duales de la enseñanza y el aprendizaje, las experiencias, percepciones y prácticas de uso de los libros electrónicos en el contexto de la enseñanza del español en universidades chinas. A través de la entrevista semiestructurada, se pretende profundizar en los procesos cognitivos, actitudinales y conductuales que subyacen a la adopción de recursos digitales, así como en los factores contextuales que influyen en su integración pedagógica.

De manera específica, los objetivos de la entrevista son los siguientes:

- Investigar las percepciones, actitudes y hábitos de uso de docentes y estudiantes con respecto a los libros electrónicos, tanto en el marco de la enseñanza curricular como en contextos de autoaprendizaje y lectura extensiva, identificando las motivaciones y expectativas asociadas a su utilización;
- Analizar cómo el uso de los libros electrónicos incide en la organización del aula, la interacción entre docentes y estudiantes, la eficiencia en el acceso a la información y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, atendiendo a las diferencias derivadas de los roles educativos;
- Identificar las principales barreras técnicas, psicológicas y estructurales que enfrentan docentes y estudiantes en la implementación de recursos digitales, así como las estrategias adoptadas para hacer frente a dichas dificultades;
- Examinar la influencia de factores contextuales, como las políticas institucionales, las condiciones tecnológicas y los cambios derivados de la pandemia de la COVID-19, en la aceptación y el uso de los libros electrónicos;
- Comparar las similitudes y diferencias entre docentes y estudiantes en la valoración de los recursos digitales, las estrategias de uso y las prioridades en sus necesidades educativas, con el fin de comprender las dinámicas de adopción desde una perspectiva integral.

Este enfoque cualitativo no solo complementa los hallazgos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario, sino que también permite validar y matizar los constructos previamente definidos, así como identificar categorías emergentes y variables clave no contempladas inicialmente, contribuyendo a una interpretación más profunda y contextualizada de los resultados del estudio.

3.3.2. Participantes y estructura de la muestra

Esta investigación selecciona como contexto dos instituciones representativas de la enseñanza del español en China: la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang. Ambas universidades comparten características comparables en cuanto a recursos didácticos, estructura docente y grado de digitalización, al tiempo que reflejan la diversidad entre instituciones públicas y privadas, tradicionales y orientadas a la aplicación.

En total, participaron 26 personas, distribuidas de la siguiente manera:

- 10 docentes: cinco por cada universidad, incluyendo a tres profesores chinos y dos profesores extranjeros, con funciones que abarcan desde cursos básicos de lengua hasta asignaturas avanzadas de lengua y cultura. El rango de cargos va desde asistentes hasta profesores titulares.
- 16 estudiantes: ocho por universidad, todos cursando el tercer o cuarto año de la carrera de español, lo que garantiza un nivel suficiente de experiencia académica y contacto previo con materiales didácticos.

Además de las entrevistas individuales, se organizaron en cada institución grupos focales de estudiantes (*focus group*) compuestos por 4 a 6 participantes. Estas sesiones tuvieron como objetivo promover la discusión abierta y colaborativa sobre el uso de libros electrónicos, recogiendo experiencias colectivas, consensos y puntos de divergencia.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en espacios adecuados dentro del campus correspondiente a cada participante. Las entrevistas con el profesorado se realizaron en sus despachos, con el objetivo de garantizar un ambiente tranquilo y propicio para una conversación en profundidad. Las entrevistas individuales con los estudiantes se llevaron a cabo en salas de estudio o en espacios asignados por las facultades para la realización de investigaciones cualitativas. Los grupos focales se organizaron en aulas de seminarios que ofrecían condiciones apropiadas de privacidad y

de interacción. Tanto los horarios como los lugares de las entrevistas fueron acordados con antelación bajo el consentimiento informado de los participantes, y contaron con la autorización de las instituciones implicadas.

3.3.3. Modalidad y diseño del guion de entrevistas

Todas las entrevistas se realizaron en modalidad semiestructurada, a partir de un guion previamente elaborado que abordaba las dimensiones centrales de la investigación, manteniendo al mismo tiempo la flexibilidad necesaria para introducir ajustes y preguntas de seguimiento en función de la dinámica conversacional y de las respuestas de los participantes.

El guion de entrevista se estructuró en torno a los siguientes ejes temáticos:

- Uso y frecuencia de los libros electrónicos en la enseñanza y el aprendizaje del español, así como las plataformas y recursos digitales empleados;
- Comparación entre libros electrónicos y materiales impresos en términos de eficiencia, accesibilidad, organización del contenido, concentración y experiencia de lectura;
- Dificultades encontradas durante el uso de los libros electrónicos, incluyendo aspectos técnicos, cognitivos, atencionales y emocionales;
- Adecuación de los libros electrónicos a diferentes escenarios de aprendizaje, tales como la enseñanza en el aula, el aprendizaje autónomo y la lectura extracurricular;
- Influencia del contexto institucional en el uso de los libros electrónicos, incluyendo el acceso a recursos digitales, el apoyo técnico, la formación ofrecida y las políticas educativas relacionadas;
- Impacto de la pandemia de la COVID-19 en los hábitos de uso y en las actitudes hacia los libros electrónicos, atendiendo a los cambios producidos antes, durante y después de dicho periodo;

- Percepción sobre la disponibilidad, el origen y la legitimidad de los recursos digitales en español, así como las dificultades derivadas de la escasez de libros electrónicos originales con derechos de autor;
- Valoraciones y expectativas respecto al desarrollo futuro de los libros electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Las preguntas se formularon en formato abierto y desde una perspectiva neutral, con el fin de evitar sesgos o formulaciones directivas. El guion se adaptó en función del perfil del entrevistado: en el caso del profesorado, se puso énfasis en la organización de los contenidos, las estrategias pedagógicas y la integración curricular de los libros electrónicos; en el caso del alumnado, se priorizó la experiencia de lectura, la autonomía en el aprendizaje, la facilidad de uso y la motivación. En el caso de los grupos focales, se promovió el intercambio libre de opiniones, favoreciendo la emergencia de procesos de consenso, disenso y negociación de significado entre los participantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2024-2025 (entre marzo y junio), en horarios acordados de manera flexible según la disponibilidad de los participantes. Todas las sesiones fueron programadas con antelación y confirmadas previamente por vía escrita o verbal.

3.3.4. Tratamiento de datos y método de análisis cualitativo

Para garantizar un tratamiento sistemático y riguroso de los datos recopilados, se empleó el software NVivo (versión 15) como herramienta principal de análisis cualitativo. NVivo es una plataforma ampliamente utilizada en las ciencias sociales y educativas, especialmente efectiva para la codificación, la categorización jerárquica, comparación entre grupos y representación visual de patrones cualitativos. Esta herramienta se ajusta perfectamente al enfoque de análisis cualitativo adoptado en este estudio, priorizando la descripción sistemática y la clasificación de las opiniones y experiencias de los participantes (Lumivero, 2024; Jackson & Bazeley, 2019).

El corpus analizado estuvo compuesto por 28 transcripciones completas, procedentes de entrevistas individuales y grupos focales realizados con estudiantes de tercer y cuarto año y profesores de ambas instituciones. Una vez concluida la transcripción textual, los archivos fueron importados al proyecto NVivo, donde se aplicó un procedimiento sistemático de análisis de contenido cualitativo, siguiendo los principios metodológicos propuestos por Mayring (2014), orientado a la identificación, categorización e interpretación de significados presentes en el discurso de los participantes.

El proceso analítico se desarrolló en las siguientes etapas:

- Lectura exploratoria y contextualización del material: se realizó una lectura exhaustiva y reiterada de todas las transcripciones con el fin de comprender el contexto comunicativo, identificar unidades de sentido relevantes y obtener una visión global del corpus;
- Definición de unidades de análisis y codificación inicial: se establecieron unidades de significado a nivel semántico (frases o fragmentos relevantes) y se procedió a una codificación inicial mediante nodos abiertos en NVivo, etiquetando de forma inductiva las opiniones, experiencias y valoraciones expresadas por los participantes;
- Agrupación y construcción de categorías: los códigos obtenidos fueron comparados de manera constante y reorganizados en categorías analíticas más amplias, atendiendo a criterios de similitud semántica y pertinencia conceptual, lo que permitió estructurar el sistema categorial de forma progresiva;
- Revisión y refinamiento del sistema de categorías: el sistema categorial fue sometido a un proceso iterativo de revisión, utilizando herramientas de NVivo como mapas de nodos, consultas de frecuencia y exploración de coocurrencias, con el objetivo de asegurar la coherencia interna de las categorías y la adecuada diferenciación entre ellas;
- Definición operativa e interpretación de las categorías finales: cada

categoría final fue claramente definida desde un punto de vista operativo, vinculándola con los objetivos de investigación y procediendo a la interpretación de los patrones y regularidades detectados en el discurso;

- Síntesis y elaboración del informe analítico: los resultados se organizaron en función de las categorías establecidas, destacando similitudes y diferencias entre docentes y estudiantes en relación con sus experiencias, actitudes y percepciones sobre el uso de libros electrónicos. Asimismo, se incorporaron citas textuales representativas y visualizaciones generadas mediante NVivo para reforzar la validez interpretativa.

Durante el proceso de análisis, se utilizó la función de atributos clasificados de NVivo para codificar variables contextuales de los participantes, tales como su rol (docente/estudiante), nacionalidad (chino/extranjero) y frecuencia de uso de libros electrónicos (alta/baja), lo que permitió realizar comparaciones cruzadas entre categorías y perfiles.

El uso de NVivo no solo facilitó una gestión sistemática y transparente de los datos, sino que también contribuyó a reforzar la consistencia del sistema categorial, el control del proceso analítico y la identificación de patrones diferenciados entre grupos, aumentando así el rigor metodológico del análisis cualitativo.

3.3.5. Dimensión analítica y estrategia comparativa

Con el fin de profundizar en la comprensión de las dinámicas pedagógicas asociadas al uso de los libros electrónicos, este estudio incorpora la diferencia de roles entre docentes y estudiantes como una dimensión analítica transversal, más que como un criterio rígido de comparación. A través de la identificación del rol de los participantes en el proceso de codificación y análisis, se exploran las variaciones discursivas que emergen en relación con las prácticas de uso, las valoraciones del recurso digital y las condiciones institucionales de su implementación.

Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo permite observar que, si bien

docentes y estudiantes comparten determinadas valoraciones generales sobre el uso de los libros electrónicos, sus discursos tienden a enfatizar aspectos distintos de la experiencia. En términos generales, las referencias del profesorado se orientan con mayor frecuencia hacia cuestiones vinculadas a la planificación didáctica, la gestión de materiales y las posibilidades de integración del recurso en el aula, mientras que el estudiantado pone el acento en la usabilidad, la accesibilidad y la eficiencia en la lectura y el estudio autónomo. Estas diferencias no se interpretan como oposiciones excluyentes, sino como manifestaciones de prioridades y marcos de referencia diferenciados asociados al rol desempeñado en el proceso educativo.

Asimismo, el análisis pone de relieve que ciertas divergencias perceptivas no responden únicamente al rol institucional, sino que se encuentran mediadas por factores contextuales y experienciales, tales como la familiaridad con las tecnologías digitales, las rutinas de uso académico y las condiciones específicas de acceso a los recursos electrónicos. En este sentido, la noción de brecha perceptiva se entiende aquí como un fenómeno gradual y situado, que emerge en el discurso en función de experiencias concretas más que como una dicotomía estable entre colectivos.

Por último, aunque la frecuencia de uso de los libros electrónicos no se adopta como un eje comparativo sistemático, el análisis cualitativo sugiere que las experiencias acumuladas de uso influyen en la forma en que los participantes articulan sus actitudes y expectativas hacia el recurso digital. Estas diferencias se consideran de manera interpretativa y contextual, contribuyendo a una comprensión más matizada de los factores que condicionan la aceptación y el aprovechamiento pedagógico de los libros electrónicos en la enseñanza del español en el contexto universitario chino.

A partir del diseño metodológico descrito en este capítulo, la investigación adopta un enfoque mixto que permite abordar el fenómeno del uso de los libros electrónicos desde una perspectiva complementaria. Los datos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario facilitan el análisis de las tendencias generales de uso, las percepciones, actitudes y preferencias del estudiantado, así como la exploración de relaciones entre variables relevantes y la identificación de diferencias entre instituciones

y perfiles del estudiantado.

De forma complementaria, los datos cualitativos procedentes de entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales (grupos focales), aportan una comprensión contextual y explicativa de los patrones observados, permitiendo profundizar en los factores cognitivos, pedagógicos e institucionales que influyen en la aceptación y el uso efectivo de los libros electrónicos en la enseñanza del español.

En el capítulo siguiente se presentan y analizan los resultados derivados de ambos enfoques, siguiendo la correspondencia establecida entre las preguntas de investigación, los instrumentos de recogida de datos y las estrategias de análisis, con el fin de ofrecer una interpretación integrada y coherente de los hallazgos empíricos.

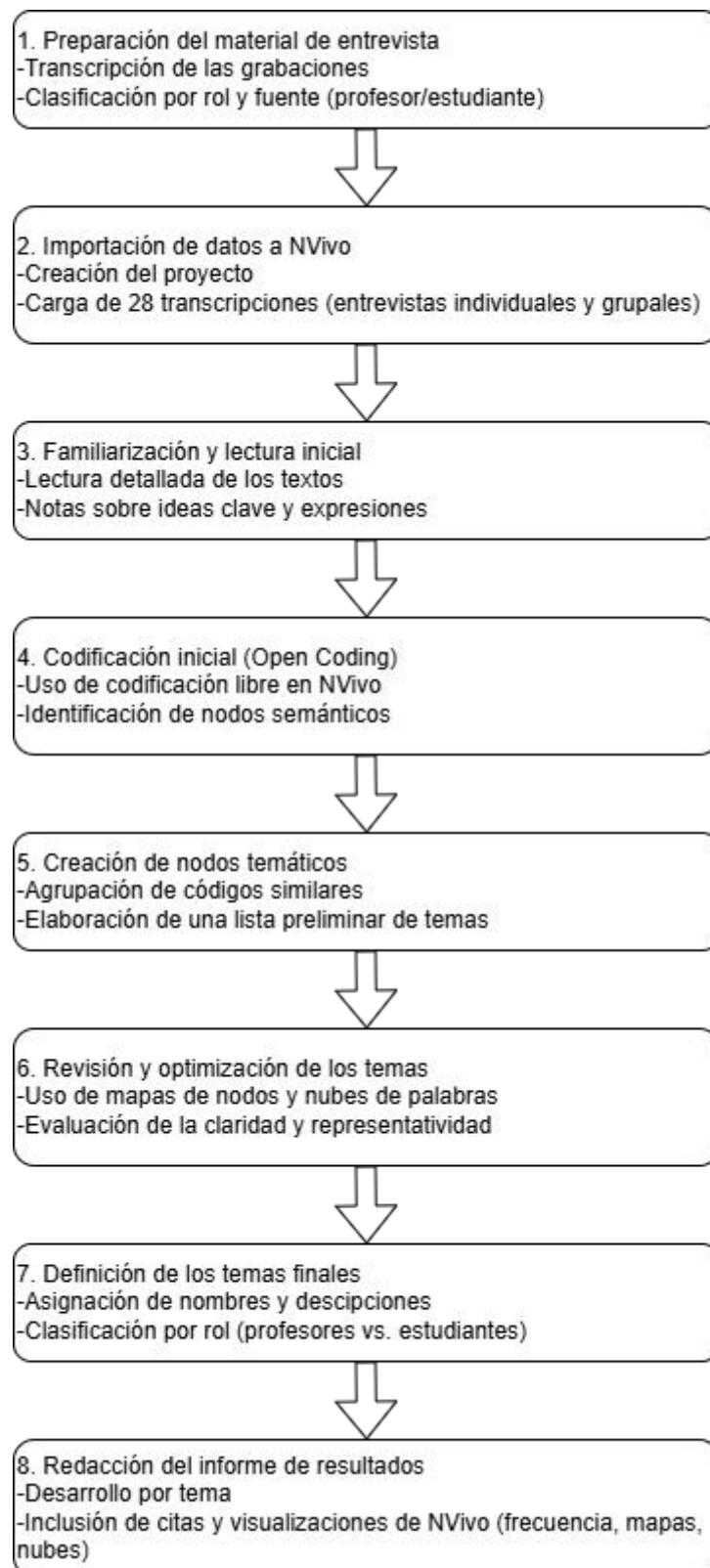


Figura 3. Planificación de la entrevista

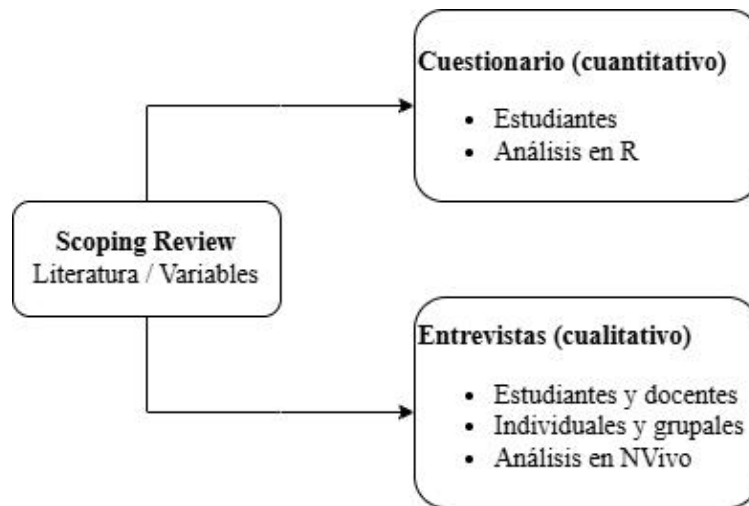


Figura 4. Diseño metodológico global del estudio

La figura presenta una síntesis del diseño metodológico adoptado en la investigación, estructurado en tres fases complementarias. La revisión de alcance permite identificar variables relevantes y fundamentar el diseño de los instrumentos. El cuestionario aplicado al estudiantado proporciona datos cuantitativos analizados mediante el software R, mientras que las entrevistas semiestructuradas, realizadas tanto de forma individual como en pequeños grupos, aportan información cualitativa analizada con NVivo. La integración de ambos enfoques posibilita una interpretación conjunta y coherente de los resultados.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados para responder a las preguntas de investigación (Q). La evidencia cuantitativa procede de una encuesta al estudiantado (muestra válida $n=194$); la evidencia cualitativa proviene de entrevistas semiestructuradas: 10 docentes y 16 estudiantes en formato individual, además de dos grupos focales de estudiantes (uno por universidad). En el apartado 4,1, además de la descriptiva, se aplican pruebas chi-cuadrado de Pearson (χ^2) con V de Cramer para asociaciones en tablas de contingencia; para comparar dimensiones de percepciones y actitudes se emplea MANOVA (Lambda de Wilks y Pillai) con contrastes univariantes F cuando procede; y para variables dependientes (comprensión y memoria) se utiliza regresión logística ordinal y regresión logística binaria reportando OR e IC95%. La sección 4,2, basada en el análisis de contenido con NVivo, presenta las categorías centrales y citas representativas de las entrevistas individuales y grupales, con el fin de interpretar y complementar los hallazgos cuantitativos. Ambas secciones, en conjunto, ofrecen una respuesta integrada sobre los patrones de uso, los efectos y los factores que influyen en la adopción de e-books en la enseñanza de español en universidades chinas.

4.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA ENCUESTA

Este subapartado presenta el análisis cuantitativo del cuestionario. En primer lugar, se describen la muestra y el marco muestral; en segundo lugar, el instrumento y las variables clave. A continuación, se detallan la recogida de datos y los controles de calidad, así como las técnicas estadísticas empleadas (estadística descriptiva, comparaciones entre grupos, correlaciones y regresiones, MANOVA) y su enlace con las hipótesis de investigación.

4.1.1. *Análisis descriptivo*

Este apartado presenta el análisis descriptivo de las variables incluidas en el cuestionario, con el propósito de ofrecer una visión nítida del perfil de la muestra y de los patrones básicos de respuesta. En esta fase resulta esencial cuantificar la frecuencia

de las respuestas e introducir cruces entre variables para detectar posibles diferencias estadísticamente significativas dentro de la muestra analizada. Para organizar y agilizar la presentación, se sigue la arquitectura del propio instrumento, estructurado en cinco bloques principales conforme al orden del cuestionario (véase Anexo III). En primer lugar, se describe la composición muestral (centro, curso y género) y la distribución de la participación; en segundo lugar, se sintetizan los perfiles de uso y acceso a los libros electrónicos (frecuencia, contextos y dispositivos), seguidos de las percepciones sobre ventajas y limitaciones, así como de los autoinformes de aprendizaje (comprensión y memoria) y de atención/distracción. Esta panorámica descriptiva sirve de punto de partida para los análisis multivariantes del apartado siguiente.

Los datos

La muestra del estudio estuvo compuesta por 194 cuestionarios válidos y 77 variables. En cuanto al género, el 74,23% fueron mujeres y el 25,77% hombres. El nivel académico se distribuyó equitativamente entre tercer año (50,00%) y cuarto año (50,00%). En cuanto a la universidad, el 59,79% pertenecían a la Universidad Internacional de Heilongjiang y el 40,21% a la Universidad Normal de Harbin.

Universidad	Curso	Mujeres	Hombres	Total	%
Universidad Normal de Harbin	Licenciatura de tercer año	32	6	38	19,6
	Licenciatura de cuarto año	28	12	40	20,6
Subtotal	—	60	18	78	40,2
Universidad Internacional de Heilongjiang	Licenciatura de tercer año	41	18	59	30,4
	Licenciatura de cuarto año	43	14	57	29,4

Subtotal	—	84	32	116	59,8
Total general	—	144	50	194	100

Tabla 4. Distribución de los participantes por universidad, curso y género (n = 194)

Descripción de las variables

Las tablas que se presentan a continuación recogen las distribuciones de frecuencias de todas las variables incluidas en el estudio, siguiendo el orden de las preguntas del cuestionario (véase Anexo III). La descripción individual de cada variable se expone mediante tablas de frecuencias acompañadas de sus respectivos porcentajes, lo que permite una visión detallada de la composición y las tendencias observadas en la muestra.

Variables sociodemográficas

En primer lugar, se analizan las variables sociodemográficas de la muestra, que incluyen datos demográficos y académicos como el género, el nivel de estudios, la universidad de procedencia y la autoevaluación del nivel de español.

Q1. Género

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	144	74,23%
Hombre	50	25,77%

Tabla 5. Género

Q2. Curso académico

	Frecuencia	Porcentaje
3º	97	50%
4º	97	50%

Tabla 6. Curso académico

Q3. Universidad de procedencia

	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Normal de Harbin	78	40,21%
Universidad Internacional de Heilongjiang	116	59,79%

Tabla 7. Universidad de procedencia

Q4. Autoevaluación del nivel de español

	Frecuencia	Porcentaje
A1	6	3,09%
A2	20	10,31%
B1	62	31,96%
B2	98	50,52%
C1	8	4,12%
C2	0	0%

Tabla 8. Autoevaluación del nivel de español

Se cuenta con 50 hombres (25,77%) y 144 mujeres (74,23%) (véase Tabla 5).

En cuanto a la distribución por curso, ambas universidades presentan un número equivalente de estudiantes de tercer y cuarto año, con 97 participantes en cada caso, lo que representa el 50% del total (véase Tabla 6).

En relación con la procedencia institucional, más de la mitad de los estudiantes pertenecen a la Universidad Internacional de Heilongjiang, con 116 participantes (59,79%), mientras que los 78 restantes (40,21%) provienen de la Universidad Normal de Harbin (véase Tabla 7).

En cuanto al nivel de competencia lingüística, más de la mitad de los participantes alcanzan el nivel DELE B2 (50,52%), seguido por el nivel B1 (31,96%), el nivel A2 (10,31%) y el nivel C1 (4,12%), siendo el nivel A1 el menos representado, con solo un 3,09% de los estudiantes (véase Tabla 8).

Perfiles de estudiantes universitarios chinos de español

A continuación, se examinan los diferentes perfiles de estudiantes universitarios chinos de español entre los participantes, considerando aspectos como la frecuencia de lectura en formato digital, el tiempo promedio dedicado a esta actividad y los dispositivos utilizados para acceder a los materiales.

Q5. ¿Tenías el hábito de leer libros electrónicos (o en línea) antes de realizar este curso?

	Frecuencia	Porcentaje
Frecuentemente	121	62,37%
Ocasionalmente	54	27,84%
Nunca	19	9,79%

Tabla 9. Hábito de lectura digital antes de realizar el curso

En este estudio, el hábito de lectura digital antes de realizar el curso se evaluó a partir de tres categorías:

- Frecuentemente: la persona realizaba actividades de lectura digital de manera habitual y sostenida, varias veces por semana o a diario.
- Ocasionalmente: la lectura digital se practicaba de forma esporádica, en momentos puntuales o según necesidad.
- Nunca: ausencia total de actividades de lectura digital antes del inicio del curso.

Q6. ¿Sabes utilizar un lector electrónico?

	Frecuencia	Porcentaje
Muy competente	63	32,47%
Competente	86	44,33%
Regular	29	14,95%
No competente	13	6,70%
Muy poco competente	3	1,55%

Tabla 10. Capacidad para utilizar un lector electrónico

En este estudio, la capacidad para utilizar un lector electrónico se clasificó en cinco niveles:

- Muy competente: demuestra un dominio avanzado en el uso del lector electrónico, configurando, gestionando y aprovechando todas sus funciones de manera autónoma y eficiente en distintos contextos.
- Competente: maneja el lector electrónico con soltura, utilizando regularmente sus funciones principales y algunas avanzadas de forma correcta.
- Regular: posee un nivel intermedio de manejo, con comprensión de las funciones básicas, aunque su uso es ocasional o limitado.
- No competente: presenta conocimientos muy básicos o insuficientes sobre el uso del lector electrónico, sin un aprovechamiento sistemático de sus recursos.
- Muy poco competente: carece prácticamente de habilidades o experiencia en el manejo de un lector electrónico.

Q7. ¿De qué manera lees libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

	Frecuencia	Porcentaje
Descargar para leer	114	58,76%
Leer en línea	143	73,71%
Otros		
Audiolibros	26	13,40%
Lectura en AR/VR	4	2,06%
Préstamo en biblioteca	26	13,40%

Tabla 11. Modalidades de lectura de libros electrónicos

Q8. ¿Cuánto tiempo dedicas a aprender español cada vez que utilizas el libro electrónico?

	Frecuencia	Porcentaje
1-30 minutos	28	14,43%
30-60 minutos	110	56,70%
Más de 60 minutos	56	28,87%

Tabla 12. Duración habitual por sesión

Q9. Aproximadamente, ¿cuántas horas a la semana utilizas libros electrónicos para aprender español en tu universidad?

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 6 horas	26	13,40%
6-12 horas	121	62,37%
12-18 horas	31	15,98%
18-24 horas	8	4,12%
Más de 24 horas	8	4,12%

Tabla 13. Horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para aprender español

Q10. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas al estudio del español fuera de las clases impartidas en tu universidad?

	Frecuencia	Porcentaje
8 horas o menos	49	25,26%
8-12 horas	106	54,64%
12-16 horas	27	13,92%
16-20 horas	8	4,12%
20 horas o más	4	2,06%

Tabla 14. Horas semanales dedicadas al estudio del español fuera de las clases universitarias

En términos generales, los estudiantes encuestados muestran una alta frecuencia de uso y una diversidad de modalidades en la lectura de libros electrónicos. La mayoría (62,37%) indicó que utilizaba con frecuencia los libros electrónicos antes del inicio del experimento, mientras que un 27,84% lo hacía de manera ocasional y solo un 9,79% afirmó no tener este hábito (véase Tabla 9).

En cuanto al manejo de lectores electrónicos, casi la mitad de los participantes (44,33%) declaró ser competente, un 32,47% muy competente y un 14,95% con un nivel intermedio, mientras que los porcentajes de quienes se consideran poco competentes (6,7%) o nada competentes (1,55%) fueron relativamente bajos (véase

Tabla 10).

En lo que respecta a las modalidades de lectura, la opción más frecuente fue la lectura en línea (73,71%), seguida por la descarga para lectura (58,76%). Entre las opciones menos comunes se encuentran los audiolibros (13,40%), la lectura en entornos de AR/VR (2,06%) y el préstamo en biblioteca (13,40%) (véase Tabla 11).

En cuanto a la duración de cada sesión de estudio, predominan las lecturas de 30 a 60 minutos (56,7%), seguidas por las de más de 60 minutos (28,87%) y, en menor medida, las de menos de 30 minutos (14,43%) (véase Tabla 12). Respecto al tiempo semanal dedicado al uso de libros electrónicos en el entorno universitario, la franja de 6 a 12 horas es la más representada (62,37%), seguida de 12 a 18 horas (15,98%), menos de 6 horas (13,4%), y, en menor proporción, 18 a 24 horas y más de 24 horas (ambas con un 4,12%) (véase Tabla 13).

En el tiempo de estudio extracurricular, un 25,26% de los estudiantes dedica 8 horas o menos por semana al uso de libros electrónicos, un 54,64% entre 8 y 12 horas, un 13,92% entre 12 y 16 horas, un 4,12% entre 16 y 20 horas, y solo un 2,06% más de 20 horas (véase Tabla 14).

Estos resultados evidencian que la mayoría de los participantes mantiene una elevada frecuencia y duración de uso de los libros electrónicos para el aprendizaje, con una preferencia por sesiones de duración media. Asimismo, se observa que la lectura en línea y la descarga para lectura sin conexión constituyen las modalidades predominantes, lo que refleja tanto la diversidad de preferencias como un alto nivel de adaptación tecnológica por parte de los estudiantes.

Análisis cruzado entre variables sociodemográficas y perfiles de estudiantes

Con el propósito de identificar la posible existencia de diferentes perfiles de estudiantes universitarios chinos de español entre los participantes, se llevó a cabo un análisis cruzado entre las variables sociodemográficas (género, nivel de estudios, universidad de procedencia y autoevaluación del nivel de español) y aquellas

relacionadas con los hábitos de lectura digital (frecuencia de lectura, tiempo promedio dedicado a esta actividad y dispositivos empleados). La asociación entre dos variables se evaluó mediante la prueba de ji-cuadrado (χ^2) aplicada a tablas de contingencia de doble entrada. Además, para cuantificar la intensidad de la asociación observada, se calculó el coeficiente V de Cramer (Cramer's V), lo que permitió interpretar la magnitud del efecto independientemente del tamaño muestral. Se consideró que los resultados presentaban significación estadística cuando el valor de $p < 0,05$.

Género y perfiles de estudiantes

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y el hábito de lectura digital previo al curso.

	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
Mujer	12	41	91
Hombre	7	13	30

Tabla 15. Cruces de variables: género vs. hábito de lectura digital

	Nunca (%)	Ocasionalmente (%)	Frecuentemente (%)
Mujer	8,3	28,5	63,2
Hombre	14	26	60

Tabla 16. Cruces de variables: género vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 1,3591, df = 2, p-value = 0,5069

Cramer's V = 0,084

No se encontró una diferencia estadísticamente significativa en el hábito de lectura digital entre mujeres y hombres ($p = 0,5069$). No obstante, la distribución de las

respuestas sugiere una tendencia según la cual una proporción mayor de mujeres se autoidentifica con un nivel “frecuente” en dicho hábito. El tamaño del efecto, medido a través del coeficiente de Cramer ($V = 0,084$), indica una asociación muy débil entre ambas variables, lo que sugiere que, aunque se observa una ligera diferencia en las frecuencias, su relevancia práctica es limitada.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y la capacidad para utilizar un lector electrónico.

	Muy poco competente	No competente	Regural	Competente	Muy competente
Mujer	1	10	20	67	46
Hombre	2	3	9	19	17

Tabla 17. Cruces de variables: género vs. capacidad para utilizar un lector electrónico

	Muy poco competente (%)	No competente (%)	Regural (%)	Competente (%)	Muy competente (%)
Mujer	0,7	6,9	13,9	46,5	31,9
Hombre	4	6	18	38	34

Tabla 18. Cruces de variables: género vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 3,7486, df = 4, p-value = 0,4411

Cramer's V = 0,139

No se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre el género y el nivel de competencia en el uso del lector digital, $p = 0,4411$. El tamaño del efecto,

medido mediante el coeficiente de Cramer ($V = 0,139$), indica una asociación débil entre ambas variables, lo que sugiere que las diferencias observadas en las proporciones tienen una relevancia práctica limitada.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y las modalidades de lectura.

	Descargar para leer	Leer en línea	Audiolibros	Lectura en AR/VR	Préstamo en biblioteca
Mujer	58	105	19	2	21
Hombre	22	38	7	2	5

Tabla 19. Cruces de variables: género vs. modalidades de lectura

	Descargar para leer (%)	Leer en línea (%)	Audiolibros (%)	Lectura en AR/VR (%)	Préstamo en biblioteca (%)
Mujer	40,3	72,9	13,2	1,4	14,6
Hombre	44	76	14	4	10

Tabla 20. Cruces de variables: género vs. modalidades de lectura (en porcentaje)

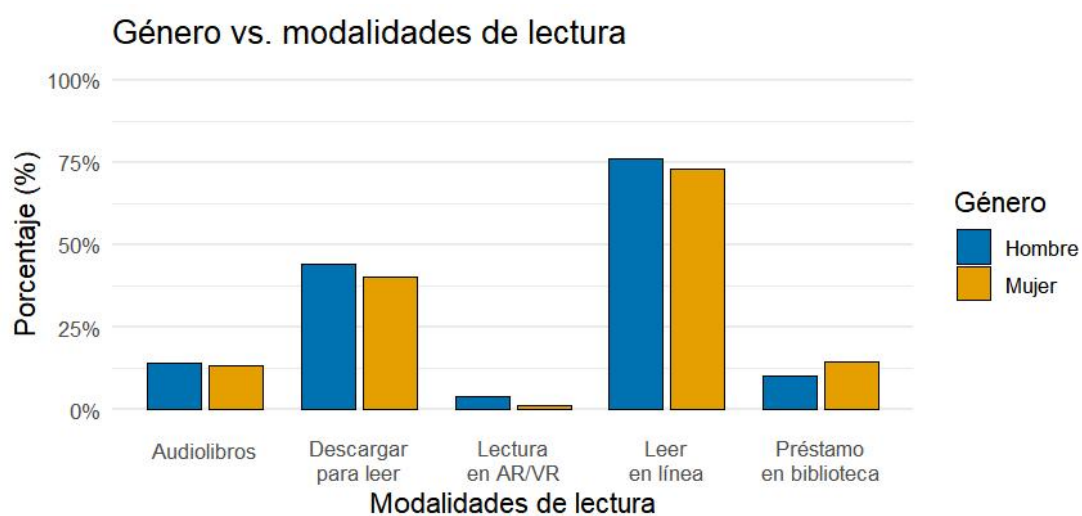


Figura 5. Porcentaje de uso de diferentes modalidades de lectura digital según el género

En este estudio, la pregunta “modalidades de lectura” se formuló como una pregunta de respuesta múltiple, en la que cada opción (descargar para leer, leer en línea, audiolibros, lectura en AR/VR, préstamo en biblioteca) se registró como una variable binaria independiente (0 = no utiliza la modalidad, 1 = utiliza la modalidad). Dado que las opciones de una pregunta de respuesta múltiple no son mutuamente excluyentes y un mismo participante puede seleccionar varias modalidades, no es apropiado combinarlas en una única variable multinomial para aplicar una prueba de chi-cuadrado convencional. Por ello, se optó por realizar análisis de contingencia por separado para cada modalidad de lectura, elaborando tablas de contingencia y aplicando la prueba de chi-cuadrado de Pearson junto con el coeficiente V de Cramer para estimar el tamaño del efecto. Este enfoque permite mantener la independencia de cada modalidad y facilita la identificación de patrones diferenciales entre grupos.

Las pruebas de chi-cuadrado indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y el uso de las cinco modalidades de lectura ($p > 0,05$), y que el tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente de Cramer, fue en todos los casos inferior a 0,05, lo que refleja un nivel de asociación muy débil entre las variables. Por ejemplo: lectura por descarga $\chi^2 (1, N = 194) = 0,086, p = 0,7688, V = 0,021$; lectura en línea $\chi^2 (1, N = 194) = 0,058, p = 0,8101, V = 0,017$; audiolibros $\chi^2 (1, N = 194) = 0,000, p = 1,000, V = 0,000$; lectura con AR/VR $\chi^2 (1, N = 194) = 0,294, p = 0,5879, V = 0,039$ (prueba exacta de Fisher $p = 0,2738$); préstamo en biblioteca $\chi^2 (1, N = 194) = 0,335, p = 0,5628, V = 0,042$. Aunque los datos muestran que los hombres presentan proporciones ligeramente superiores en lectura por descarga y en línea, y las mujeres en el préstamo de biblioteca, estas diferencias carecen de significación estadística y de relevancia práctica.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y la duración habitual por sesión.

	1-30 minutos	30-60 minutos	Más de 60 minutos
Mujer	21	80	43
Hombre	7	30	13

Tabla 21. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión

	1-30 minutos (%)	30-60 minutos (%)	Más de 60 minutos (%)
Mujer	14,60	55,60	29,90
Hombre	14,00	60,00	26,00

Tabla 22. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 0,32972, df = 2, p-value = 0,848

Cramer's V = 0,041

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el género y la duración de cada sesión de estudio, $p = 0,848$, $V = 0,041$, lo que indica un tamaño del efecto muy pequeño y una distribución de tiempos de estudio muy similar entre hombres y mujeres.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y las horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español.

	Menos de 6 horas	6–12 horas	12–18 horas	18–24 horas	Más de 24 horas
Mujer	23	86	22	8	5
Hombre	3	35	9	0	3

Tabla 23. Cruces de variables: género vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender

español

	Menos de 6 horas (%)	6–12 horas (%)	12–18 horas (%)	18–24 horas (%)	Más de 24 horas (%)
Mujer	16	59,7	15,3	5,6	3,5
Hombre	6	70	18	0	6

Tabla 24. Cruces de variables: género vs. duración habitual por sesión

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 6,9074, df = 4, p-value = 0,1409

Cramer's V = 0,189

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el género y las horas semanales de estudio, $p = 0,141$, $V = 0,189$. El tamaño del efecto indica una asociación pequeña a moderada, lo que sugiere una ligera tendencia de diferencia en la distribución de tiempos de estudio entre hombres y mujeres, aunque no estadísticamente significativa.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el género y las horas semanales dedicadas al estudio del español fuera del horario lectivo universitario.

	Menos de 8 horas	8–12 horas	12–16 horas	16–20 horas	Más de 20 horas
Mujer	39	79	16	6	4
Hombre	10	27	11	2	0

Tabla 25. Cruces de variables: género vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario

	Menos de 8 horas (%)	8–12 horas (%)	12–16 horas (%)	16–20 horas (%)	Más de 20 horas (%)
Mujer	27,1	54,9	11,1	4,2	2,8
Hombre	20	54	22	4	0

Tabla 26. Cruces de variables: género vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 5,2955, df = 4, p-value = 0,2583

Cramer's V = 0,165

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el género y las horas semanales dedicadas al estudio del español fuera del horario lectivo universitario, $p = 0,258$, $V = 0,165$. El tamaño del efecto indica una asociación pequeña a moderada, lo que sugiere ligeras diferencias en la distribución de los tiempos de estudio entre hombres y mujeres, aunque sin significación estadística.

Nivel de estudios y perfiles de estudiantes

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y el hábito de lectura digital previo al curso.

	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
3°	9	28	60
4°	10	26	61

Tabla 27. Cruces de variables: curso académico vs. hábito de lectura digital

	Nunca (%)	Ocasionalmente (%)	Frecuentemente (%)
3°	9,3	28,9	61,9
4°	10,3	26,8	62,9

Tabla 28. Cruces de variables: curso académico vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 0,13497, df = 2, p-value = 0,9347

Cramer's V = 0,026

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el curso y el hábito de lectura, $p = 0,935$, $V = 0,026$, lo que indica un tamaño del efecto despreciable y una distribución de hábitos de lectura prácticamente idéntica entre los estudiantes de tercer y cuarto curso.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y la capacidad para utilizar un lector electrónico.

	Muy poco competente	No competente	Regural	Competente	Muy competente
3º	2	7	15	38	35
4º	1	6	14	48	28

Tabla 29. Cruces de variables: curso académico vs. capacidad para utilizar un lector electrónico

	Muy poco competente (%)	No competente (%)	Regural (%)	Competente (%)	Muy competente (%)
3º	2,1	7,2	15,5	39,2	36,1
4º	1,0	6,2	14,4	49,5	28,9

Tabla 30. Cruces de variables: curso académico vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 2,3853, df = 4, p-value = 0,6653

Cramer's V = 0,111

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el curso y el nivel de competencia en el uso de lectores electrónicos, $p = 0,665$, $V = 0,111$. El tamaño del efecto es reducido, lo que indica que las diferencias en la distribución del nivel de competencia entre los distintos cursos son mínimas.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y las modalidades de lectura.

	Descargar para leer	Leer en línea	Audiolibros	Lectura en AR/VR	Préstamo en biblioteca
3°	40	72	16	2	12
4°	40	71	10	2	14

Tabla 31. Cruces de variables: curso académico vs. modalidades de lectura

	Descargar para leer (%)	Leer en línea (%)	Audiolibros (%)	Lectura en AR/VR (%)	Préstamo en biblioteca (%)
3°	41,2	74,2	16,5	2,1	12,4
4°	41,2	73,2	10,3	2,1	14,4

Tabla 32. Cruces de variables: curso académico vs. modalidades de lectura (en porcentaje)

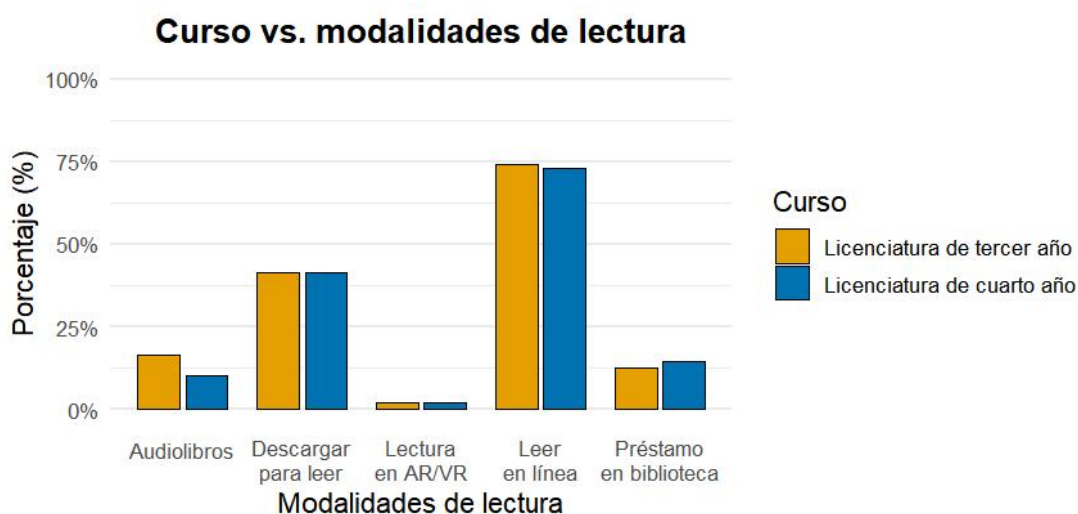


Figura 6. Porcentaje de uso de diferentes modalidades de lectura digital según el curso académico

Las pruebas de chi-cuadrado indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso y el uso de las cinco modalidades de lectura ($p > 0,05$), y que el tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente de Cramer, fue en todos los casos inferior a 0,10, lo que refleja un nivel de asociación muy débil entre las variables. Por ejemplo: lectura por descarga $\chi^2 (1, N = 194) = 0,000$, $p = 1,0000$, $V = 0,000$; lectura en línea $\chi^2 (1, N = 194) = 0,027$, $p = 0,8704$, $V = 0,012$;

audiolibros $\chi^2 (1, N = 194) = 1,599, p = 0,2061, V = 0,091$; lectura con AR/VR $\chi^2 (1, N = 194) = 0,000, p = 1,0000, V = 0,000$ (prueba exacta de Fisher $p = 1,0000$); préstamo en biblioteca $\chi^2 (1, N = 194) = 0,178, p = 0,6734, V = 0,030$. Aunque los datos muestran ligeras variaciones en las proporciones de uso entre los cursos, estas diferencias carecen de significación estadística y de relevancia práctica.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y la duración habitual por sesión.

	1-30 minutos	30-60 minutos	Más de 60 minutos
3º	13	59	25
4º	15	51	31

Tabla 33. Cruces de variables: curso académico vs. duración habitual por sesión

	1-30 minutos (%)	30-60 minutos (%)	Más de 60 minutos (%)
3º	13,4	60,8	25,8
4º	15,5	52,6	32,0

Tabla 34. Cruces de variables: curso académico vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 1,368, df = 2, p-value = 0,5047

Cramer's V = 0,084

La prueba de chi-cuadrado no alcanzó significación estadística, $p = 0,5047$, lo que indica que no existe una asociación relevante entre ambas variables. $V = 0,084$, lo que refleja un tamaño de efecto reducido.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y las horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español.

	Menos de 6 horas	6–12 horas	12–18 horas	18–24 horas	Más de 24 horas
3º	12	61	16	4	4
4º	14	60	15	4	4

Tabla 35. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español

	Menos de 6 horas (%)	6–12 horas (%)	12–18 horas (%)	18–24 horas (%)	Más de 24 horas (%)
3º	12,4	62,9	16,5	4,1	4,1
4º	14,4	61,9	15,5	4,1	4,1

Tabla 36. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 0,194, df = 4, p-value = 0,9956

Cramer's V = 0,032

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el curso y las horas semanales de estudio mostró que la prueba de chi-cuadrado no alcanzó significación estadística, $p = 0,9956$, lo que indica que no existe una asociación relevante entre ambas variables. $V = 0,032$, lo que refleja un tamaño de efecto muy reducido, evidenciando que las diferencias en la distribución de las horas semanales de estudio entre cursos son prácticamente inexistentes.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre el curso académico y las horas semanales dedicadas al estudio del español fuera del horario lectivo universitario.

	Menos de 8 horas	8–12 horas	12–16 horas	16–20 horas	Más de 20 horas
3º	23	55	13	4	2
4º	26	51	14	4	2

Tabla 37. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario

	Menos de 8 horas (%)	8–12 horas (%)	12–16 horas (%)	16–20 horas (%)	Más de 20 horas (%)
3º	23,7	56,7	13,4	4,1	2,1
4º	26,8	52,6	14,4	4,1	2,1

Tabla 38. Cruces de variables: curso académico vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 0,372, df = 4, p-value = 0,9847

Cramer's V = 0,044

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el curso y las horas semanales adicionales de estudio, $p = 0,9847$, $V = 0,044$, lo que indica un tamaño del efecto despreciable y una distribución de horas adicionales de estudio prácticamente idéntica entre los estudiantes de tercer y cuarto curso.

Universidad de procedencia y perfiles de estudiantes

La siguiente tabla muestra la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y el hábito de lectura digital antes del inicio del curso.

	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
Universidad Normal de Harbin	8	23	47
Universidad Internacional de Heilongjiang	11	31	74

Tabla 39. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. hábito de lectura digital

	Nunca (%)	Ocasionalmente (%)	Frecuentemente (%)
Universidad Normal de Harbin	10,3	29,5	60,3
Universidad Internacional de Heilongjiang	9,5	26,7	63,8

Tabla 40. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 0,250, df = 2, p-value = 0,8825

Cramer's V = 0,036

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la universidad de procedencia y el hábito de lectura digital, $p = 0,8825$, $V = 0,036$, lo que indica un tamaño del efecto despreciable y una distribución de hábitos de lectura prácticamente idéntica entre las universidades analizadas.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y la capacidad para utilizar un lector electrónico.

	Muy poco competente	No competente	Regural	Competente	Muy competente
Universidad Normal de Harbin	1	8	7	43	19
Universidad Internacional de Heilongjiang	2	5	22	43	44

Tabla 41. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. capacidad para utilizar un lector electrónico

	Muy poco competente (%)	No competente (%)	Regural (%)	Competente (%)	Muy competente (%)
Universidad Normal de Harbin	1,3	10,3	9,0	55,1	24,4
Universidad Internacional de Heilongjiang	1,7	4,3	19,0	37,1	37,9

Tabla 42. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. capacidad para utilizar un lector electrónico

(en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 11,711, df = 4, p-value = 0,0196

Cramer's V = 0,246

Cruce: Universidad de procedencia vs. Competencia en lector electrónico

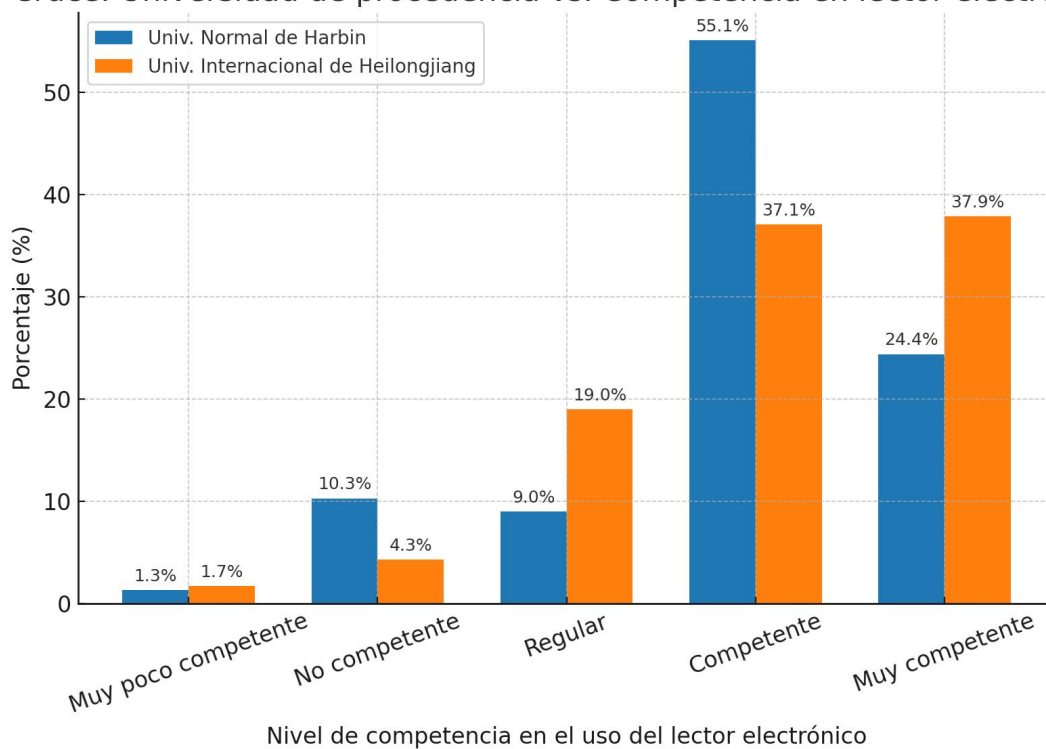


Figura 7. Cruce: Universidad de procedencia vs. Competencia en lector electrónico

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la universidad de procedencia y el nivel de competencia en el uso del lector digital, $p = 0,0196$, $V = 0,246$, lo que indica un tamaño del efecto moderado. Los datos muestran que en la Universidad Normal de Harbin se observa una mayor proporción de estudiantes que se declaran “competente” en el uso del lector digital, mientras que en la Universidad Internacional de Heilongjiang es más frecuente que los estudiantes se sitúen en niveles intermedios. Estas diferencias podrían reflejar variaciones en la formación tecnológica y en la exposición previa a dispositivos de lectura digital entre ambas instituciones.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y las modalidades de lectura.

	Descargar para leer	Leer en línea	Audiolibros	Lectura en AR/VR	Préstamo en biblioteca
Universidad Normal de Harbin	34	60	9	1	10
Universidad Internacional de Heilongjiang	46	83	17	3	16

Tabla 43. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. modalidades de lectura

	Descargar para leer (%)	Leer en línea (%)	Audiolibros (%)	Lectura en AR/VR (%)	Préstamo en biblioteca (%)
Universidad Normal de Harbin	43,6	76,9	11,5	1,3	12,8
Universidad Internacional de Heilongjiang	39,7	71,6	14,7	2,6	13,8

Tabla 44. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. modalidades de lectura (en porcentaje)

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la universidad de procedencia y el uso de las cinco modalidades de lectura digital ($p > 0,05$ en todos los casos), y el tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente V de Cramer, fue inferior a 0,1, lo que indica una asociación muy débil entre las variables. Por ejemplo: lectura por descarga $\chi^2 (1, N = 194) = 0,269, p = 0,6039, V = 0,037$; lectura en línea $\chi^2 (1, N = 194) = 0,601, p = 0,4381, V = 0,056$; audiolibros $\chi^2 (1, N = 194) = 0,019, p = 0,8894, V = 0,010$; lectura con AR/VR $\chi^2 (1, N = 194) = 0,253, p = 0,6151, V = 0,036$; préstamo en biblioteca $\chi^2 (1, N = 194) = 0,021, p = 0,8842, V = 0,010$. En términos descriptivos, el uso de la lectura en línea y la lectura por descarga fue ligeramente más frecuente en la Universidad Normal de Harbin (76,9 % y 43,6 %, respectivamente) que en la Universidad Internacional de Heilongjiang (71,6 % y 39,7 %), mientras que el préstamo en biblioteca y la modalidad de audiolibros

presentaron proporciones similares entre ambas instituciones. La lectura con AR/VR fue poco utilizada en ambos casos ($\leq 2,6\%$).

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y la duración habitual por sesión.

	1-30 minutos	30-60 minutos	Más de 60 minutos
Universidad Normal de Harbin	12	48	18
Universidad Internacional de Heilongjiang	16	62	38

Tabla 45. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. duración habitual por sesión

	1-30 minutos (%)	30-60 minutos (%)	Más de 60 minutos (%)
Universidad Normal de Harbin	15,4	61,5	23,1
Universidad Internacional de Heilongjiang	13,8	53,4	32,8

Tabla 46. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 2,135, df = 2, p-value = 0,3439

Cramer's V = 0,105

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la universidad de procedencia y la duración de cada sesión de estudio, $p = 0,3439$, $V = 0,105$, lo que indica un tamaño del efecto reducido y una distribución de la duración de las sesiones prácticamente similar entre las instituciones analizadas.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y las horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español.

	Menos de 6 horas	6–12 horas	12–18 horas	18–24 horas	Más de 24 horas
Universidad Normal de Harbin	10	54	11	3	0
Universidad Internacional de Heilongjiang	16	67	20	5	8

Tabla 47. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español

	Menos de 6 horas (%)	6–12 horas (%)	12–18 horas (%)	18–24 horas (%)	Más de 24 horas (%)
Universidad Normal de Harbin	12,8	69,2	14,1	3,8	0,0
Universidad Internacional de Heilongjiang	13,8	57,8	17,2	4,3	6,9

Tabla 48. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 6,708, df = 4, p-value = 0,1521

Cramer's V = 0,186

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre la universidad de procedencia y las horas semanales de estudio, $p = 0,1521$, $V = 0,186$, lo que indica un tamaño del efecto pequeño-moderado. En términos descriptivos, en la Universidad

Internacional de Heilongjiang se observa una proporción ligeramente mayor de estudiantes que dedican más de 12 horas semanales al estudio, mientras que en la Universidad Normal de Harbin es más frecuente encontrar estudiantes con una dedicación semanal inferior a 12 horas. Sin embargo, estas diferencias carecen de significación estadística y no representan una asociación relevante entre las variables.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la universidad de procedencia y las horas semanales dedicadas al estudio del español fuera del horario lectivo universitario.

	Menos de 8 horas	8–12 horas	12–16 horas	16–20 horas	Más de 20 horas
Universidad Normal de Harbin	27	35	9	4	3
Universidad Internacional de Heilongjiang	22	71	18	4	1

Tabla 49. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario

	Menos de 8 horas (%)	8–12 horas (%)	12–16 horas (%)	16–20 horas (%)	Más de 20 horas (%)
Universidad Normal de Harbin	34,6	44,9	11,5	5,1	3,8
Universidad Internacional de Heilongjiang	19,0	61,2	15,5	3,4	0,9

Tabla 50. Cruces de variables: universidad de procedencia vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 9,664, df = 4, p-value = 0,0465

Cramer's V = 0,223

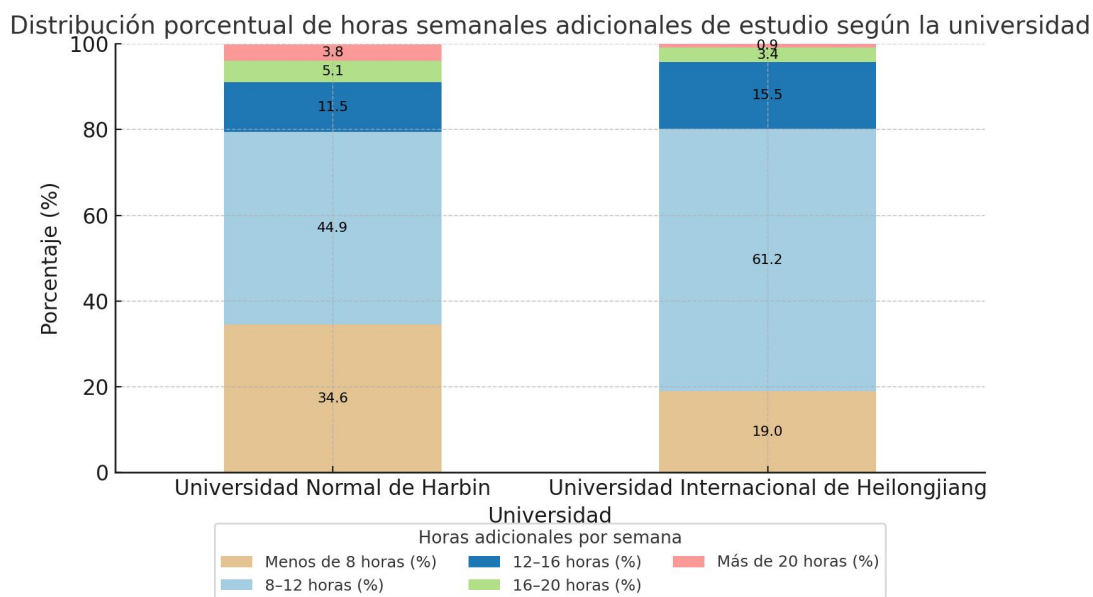


Figura 8. Distribución porcentual de horas semanales adicionales de estudio según la universidad de procedencia

Se encontró una relación estadísticamente significativa entre la universidad de procedencia y las horas semanales adicionales de estudio, $p = 0,0465$, $V = 0,223$, lo que indica un tamaño del efecto moderado. En términos descriptivos, en la Universidad Normal de Harbin se observa una mayor proporción de estudiantes que dedican más de 12 horas semanales adicionales al estudio, mientras que en la Universidad Internacional de Heilongjiang es más frecuente que los estudiantes se concentren en rangos de dedicación adicionales inferiores a 12 horas. Estas diferencias sugieren posibles variaciones en la carga académica, la disponibilidad de tiempo o las estrategias de aprendizaje empleadas en ambas instituciones.

Autoevaluación del nivel de español y perfiles de estudiantes

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y el hábito de lectura digital previo al curso.

	Nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente
A1	1	1	4
A2	1	5	14
B1	5	19	38
B2	11	26	61
C1	1	3	4

Tabla 51. Cruces de variables: nivel de español vs. hábito de lectura digital

	Nunca (%)	Ocasionalmente (%)	Frecuentemente (%)
A1	16,7	16,7	66,7
A2	5,0	25,0	70,0
B1	8,1	30,6	61,3
B2	11,2	26,5	62,2
C1	12,5	37,5	50,0

Tabla 52. Cruces de variables: nivel de español vs. hábito de lectura digital (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 2,456, df = 8, p-value = 0,9637

Cramer's V = 0,080

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el nivel de español y el hábito de lectura digital, $p = 0,964$, lo que indica un tamaño del efecto muy reducido ($V = 0,080$). Esto sugiere que la distribución de los hábitos de lectura digital es prácticamente equivalente entre los estudiantes con distintos niveles de competencia en español, sin diferencias relevantes desde el punto de vista estadístico ni práctico. A nivel descriptivo, en todos los niveles de español se observa una tendencia similar, con una

mayoría de estudiantes que declara leer con frecuencia, seguida de un grupo intermedio que lo hace de manera ocasional, y una minoría que afirma no leer en formato digital.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y la capacidad para utilizar un lector electrónico.

	Muy poco competente	No competente	Regural	Competente	Muy competente
A1	0	1	0	3	2
A2	0	1	1	13	5
B1	1	4	9	29	19
B2	1	7	16	40	34
C1	1	0	3	1	3

Tabla 53. Cruces de variables: nivel de español vs. capacidad para utilizar un lector electrónico

	Muy poco competente (%)	No competente (%)	Regural (%)	Competente (%)	Muy competente (%)
A1	0,0	16,7	0,0	50,0	33,3
A2	0,0	5,0	5,0	65,0	25,0
B1	1,6	6,5	14,5	46,8	30,6
B2	1,0	7,1	16,3	40,8	34,7
C1	12,5	0,0	37,5	12,5	37,5

Tabla 54. Cruces de variables: nivel de español vs. capacidad para utilizar un lector electrónico (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 18,183, df = 16, p-value = 0,3133

Cramer's V = 0,153

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el nivel de español y el grado de competencia en el uso de lectores electrónicos, $p = 0,313$, lo que indica un tamaño del efecto reducido ($V = 0,153$). Esto sugiere que la distribución de la competencia declarada en el manejo de dispositivos de lectura digital es relativamente similar entre los estudiantes con distintos niveles de dominio del español, sin diferencias relevantes desde el punto de vista estadístico. A nivel descriptivo, en todos los niveles se observa que la categoría “competente” concentra la mayor proporción de estudiantes, seguida de “muy competente” y “nivel medio”, mientras que los extremos de “muy poco competente” y “poco competente” son minoritarios.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y las modalidades de lectura.

	Descargar para leer	Leer en línea	Audiolibros	Lectura en AR/VR	Préstamo en biblioteca
A1	4	6	0	0	1
A2	7	12	3	1	1
B1	24	40	11	2	6
B2	41	78	11	0	18
C1	4	7	1	1	0

Tabla 55. Cruces de variables: nivel de español vs. modalidades de lectura

	Descargar para leer (%)	Leer en línea (%)	Audiolibros (%)	Lectura en AR/VR (%)	Préstamo en biblioteca (%)
A1	66,7	100,0	0,0	0,0	16,7
A2	35,0	60,0	15,0	5,0	5,0
B1	38,7	64,5	17,7	3,2	9,7
B2	41,8	79,6	11,2	0,0	18,4
C1	50,0	87,5	12,5	12,5	0,0

Tabla 56. Cruces de variables: nivel de español vs. modalidades de lectura (en porcentaje)

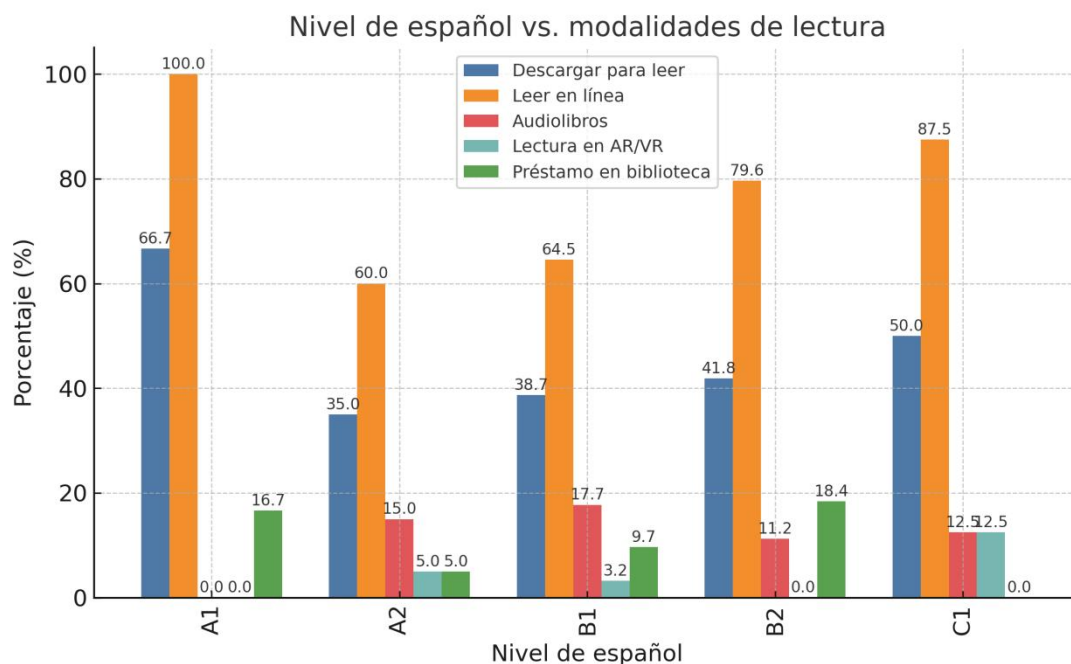


Figura 9. Porcentaje de estudiantes que utilizan cada modalidad de lectura digital según el nivel de español

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de español y el uso de las cinco modalidades de lectura digital ($p > 0,05$ en todos los casos). El tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente V de Cramer, fue en todos los casos inferior a 0,22, lo que indica asociaciones débiles o despreciables. Por ejemplo: lectura por descarga χ^2 (4, N = 194) = 2,354, $p = 0,671$, $V = 0,110$; lectura en línea χ^2 (4, N = 194) = 9,319, $p = 0,0536$, $V = 0,219$; audiolibros χ^2 (4, N = 194) = 2,385, $p = 0,665$, $V = 0,111$; lectura con AR/VR χ^2 (4, N = 194) = 7,777, $p = 0,100$, $V = 0,200$; préstamo en biblioteca χ^2 (4, N = 194) = 5,332, $p = 0,255$, $V = 0,166$.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y la duración habitual por sesión.

	1-30 minutos	30-60 minutos	Más de 60 minutos
A1	0	4	2
A2	4	12	4
B1	10	36	16
B2	13	52	33
C1	1	6	1

Tabla 57. Cruces de variables: nivel de español vs. duración habitual por sesión

	1-30 minutos (%)	30-60 minutos (%)	Más de 60 minutos (%)
A1	0,0	66,7	33,3
A2	20,0	60,0	20,0
B1	16,1	58,1	25,8
B2	13,3	53,1	33,7
C1	12,5	75,0	12,5

Tabla 58. Cruces de variables: nivel de español vs. duración habitual por sesión (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 4,712, df = 8, p-value = 0,788

Cramer's V = 0,110

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de español y la duración de cada sesión de estudio, $p = 0,788$, lo que indica que la distribución de los tiempos de estudio por sesión es muy similar entre los distintos niveles de competencia lingüística. El tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente V de Cramer ($V = 0,110$), fue reducido, evidenciando una asociación débil entre las variables. A nivel descriptivo, en todos los niveles predominó la categoría de 30 a 60 minutos por sesión, seguida de la de 1 a 30 minutos, mientras que las sesiones de más de 60 minutos fueron menos frecuentes. Esta distribución sugiere patrones de

dedicación relativamente homogéneos en cuanto a la duración de las sesiones, independientemente del nivel de español.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y las horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español.

	Menos de 6 horas	6–12 horas	12–18 horas	18–24 horas	Más de 24 horas
A1	0	6	0	0	0
A2	4	10	5	0	1
B1	7	40	12	2	1
B2	13	60	13	6	6
C1	2	5	1	0	0

Tabla 59. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español

	Menos de 6 horas (%)	6–12 horas (%)	12–18 horas (%)	18–24 horas (%)	Más de 24 horas (%)
A1	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
A2	20,0	50,0	25,0	0,0	5,0
B1	11,3	64,5	19,4	3,2	1,6
B2	13,3	61,2	13,3	6,1	6,1
C1	25	62,5	12,5	0,0	0,0

Tabla 60. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de uso de libros electrónicos para aprender español (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 12,30, df = 16, p-value = 0,723

Cramer's V = 0,126

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de español y las horas semanales dedicadas al estudio, $p = 0,723$, lo que indica que la distribución del tiempo de dedicación semanal es muy similar entre los distintos niveles de competencia lingüística. El tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente V de Cramer ($V = 0,126$), fue reducido, lo que evidencia una asociación débil entre las variables. A nivel descriptivo, en todos los niveles se observó una mayor concentración en las categorías de 6 a 12 horas y menos de 6 horas semanales, mientras que los grupos con más de 18 horas de dedicación fueron poco frecuentes. Esta tendencia sugiere que, independientemente del nivel de español, la mayoría de los estudiantes mantiene un patrón de dedicación semanal moderado.

La siguiente tabla presenta la distribución cruzada entre la autoevaluación del nivel de español y las horas semanales dedicadas al estudio del español fuera del horario lectivo universitario.

	Menos de 8 horas	8–12 horas	12–16 horas	16–20 horas	Más de 20 horas
A1	1	4	1	0	0
A2	6	6	6	1	1
B1	20	32	8	2	0
B2	21	58	11	5	3
C1	1	6	1	0	0

Tabla 61. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario

	Menos de 8 horas (%)	8–12 horas (%)	12–16 horas (%)	16–20 horas (%)	Más de 20 horas (%)
A1	16,7	66,7	16,7	0,0	0,0
A2	30,0	30,0	30,0	5,0	5,0
B1	32,3	51,6	12,9	3,2	0,0
B2	21,4	59,2	11,2	5,1	3,1
C1	12,5	75	12,5	0,0	0,0

Tabla 62. Cruces de variables: nivel de español vs. horas semanales de estudio del español fuera del horario lectivo universitario (en porcentaje)

Pearson's Chi-squared test

data: tab

X-squared = 14,26, df = 16, p-value = 0,579

Cramer's V = 0,136

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de español y las horas semanales adicionales de estudio, $p = 0,579$, lo que indica que la distribución del tiempo de dedicación extra es muy similar entre los distintos niveles de competencia lingüística. El tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente V de Cramer ($V = 0,136$), fue reducido, evidenciando una asociación débil entre las variables. A nivel descriptivo, la mayoría de los estudiantes de todos los niveles reportó dedicar menos de 8 horas o entre 8 y 12 horas semanales de estudio adicional, mientras que la dedicación superior a 16 horas fue poco frecuente. Esta distribución sugiere patrones de dedicación complementaria relativamente homogéneos independientemente del nivel de español.

Actitudes y percepciones hacia el libro electrónico

A continuación, se presentan las variables relacionadas con las actitudes y percepciones hacia el aprendizaje del español mediante libros electrónicos, analizadas en función de las preguntas formuladas en el cuestionario. El análisis se estructura

según los factores que inciden en el uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español, con el propósito de aportar contexto a cada valor mostrado en las tablas y facilitar su interpretación.

El bloque 3 se refiere a la categoría “Actitudes y percepciones hacia el libro electrónico”.

Q11. ¿Te distraen otras redes sociales cuando lees libros electrónicos?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	42	20%
A veces	93	47,94%
Muy fácilmente	59	30,41%

Tabla 63. Grado de distracción

Q12. ¿Crees que los libros electrónicos proporcionan un entorno operativo agradable para aprender español?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	139	71,65%
No	55	28,35%

Tabla 64. Entorno operativo agradable

Q13. ¿Crees que los libros electrónicos ofrecen la misma usabilidad y operatividad para aprender español que los libros en papel?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	94	48,45%
No	100	51,55%

Tabla 65. Percepción sobre la equivalencia de usabilidad y operatividad entre libros electrónicos y libros en papel

Q14. ¿Qué te parece el sistema de búsqueda de libros electrónicos?

	Frecuencia	Porcentaje
Muy cómodo	50	25,78%
Cómodo	99	51,03%
Mediocre	32	16,49%
Poco cómodo	11	5,67%
Muy incómodo	2	1,03%

Tabla 66. Valoración del sistema de búsqueda

Q15. ¿Crees que actualmente existen suficientes recursos de libros electrónicos para el aprendizaje del español en China?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	112	57,73%
No	82	42,27%

Tabla 67. Disponibilidad de recursos

Q16. ¿Crees que el proceso y las condiciones para el préstamo de libros electrónicos son sencillos?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	134	69,07%
No	60	30,93%

Tabla 68. Facilidad de préstamo

Q17. ¿Crees que el uso de libros electrónicos para aprender español afecta al nivel de comprensión de textos en la lectura?

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	37	19,07%
Bastante	41	21,13%
Poco	92	47,42%
Nada	24	12,37%

Tabla 69. Impacto en la comprensión lectora

Q18. ¿Crees que los libros electrónicos influyen en la memoria de los contenidos textuales en la lectura?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	131	67,53%
No	63	32,47%

Tabla 70. Influencia en la memoria textual

Q19. ¿Te ves limitado o afectado por el dispositivo electrónico que utilizas (móvil, portátil, iPad, Kindle, etc.) a la hora de leer un libro electrónico?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	102	52,58%
No	92	47,42%

Tabla 71. Limitaciones por el dispositivo utilizado

El análisis de la categoría “Actitudes y percepciones hacia el libro electrónico” (Bloque 3) revela varios patrones relevantes para comprender la experiencia del alumnado en el aprendizaje del español mediante este formato.

En cuanto a la distracción durante la lectura (Q11), los resultados indican que solo un 20% de los encuestados declara no distraerse nunca con otras redes sociales, mientras que la mayoría reconoce distracciones ocasionales (47,94%) o con mucha facilidad (30,41%) (véase Tabla 63). Este hallazgo sugiere que, aunque los libros electrónicos ofrecen accesibilidad y portabilidad, la coexistencia con aplicaciones de mensajería o redes sociales en los mismos dispositivos puede interferir en la concentración lectora.

Respecto a la experiencia de uso y entorno operativo (Q12–Q14, Q16), el 71,65% considera que los libros electrónicos proporcionan un entorno operativo agradable para aprender español, lo que refleja una aceptación mayoritaria de la interfaz y funcionalidades de las plataformas utilizadas (véase Tabla 64). Sin embargo, la percepción de equivalencia con el libro en papel (Q13) se encuentra dividida: un

48,45% cree que ambos formatos ofrecen la misma usabilidad y operatividad, frente a un 51,55% que opina lo contrario (véase Tabla 65). Este resultado pone de manifiesto que, aunque el entorno digital es bien valorado, persisten reticencias sobre su capacidad para replicar la experiencia del formato tradicional. En cuanto al sistema de búsqueda (Q14), la valoración es mayoritariamente positiva, con un 51,03% calificándolo de “cómodo” y un 25,78% de “muy cómodo”, mientras que solo un 6,7% lo considera poco o muy incómodo (véase Tabla 66). Además, el 69,07% afirma que las condiciones para el préstamo de libros electrónicos son sencillas (Q16), lo que refuerza la percepción de operatividad del sistema (véase Tabla 68).

En relación con la disponibilidad de recursos (Q15), el 57,73% estima que existen suficientes libros electrónicos para el aprendizaje del español en China, aunque un 42,27% percibe carencias, lo que sugiere que, si bien la oferta actual cubre parte de la demanda, aún hay espacio para ampliar y diversificar los materiales disponibles (véase Tabla 67).

En lo que respecta al impacto cognitivo (Q17 y Q18), los datos muestran que el 40,2% considera que el uso de libros electrónicos influye mucho o bastante en la comprensión lectora, mientras que un 59,79% percibe poco o ningún efecto (véase Tabla 69). En cambio, la percepción sobre la memoria textual es más acusada: un 67,53% cree que este formato influye en la retención de contenidos, lo que podría vincularse a diferencias en el procesamiento de la información entre lectura en pantalla y en papel (véase Tabla 70).

Por último, en lo referente a las limitaciones técnicas (Q19), un 52,58% de los participantes afirma verse limitado o afectado por el dispositivo utilizado para leer (móvil, ordenador portátil, tableta, lector electrónico, etc.), frente a un 47,42% que no percibe esta restricción (véase Tabla 71). Este dato pone de relieve que la experiencia de lectura digital no depende únicamente del contenido y la plataforma, sino también de las características y ergonomía del dispositivo empleado.

En conjunto, los resultados de este bloque reflejan una valoración globalmente positiva de la lectura de libros electrónicos para el aprendizaje del español, pero también

señalan desafíos vinculados a la concentración, la percepción de equivalencia con el papel, la suficiencia de recursos y las limitaciones técnicas del hardware utilizado.

Comparativa con libros impresos

A continuación, se presentan las variables correspondientes a la comparativa entre libros electrónicos y libros impresos en el contexto del aprendizaje del español, examinadas a partir de las preguntas Q20 a Q24 del cuestionario. Este bloque analiza la percepción de los estudiantes en torno a aspectos como las diferencias de coste, el estatus de las bibliotecas digitales frente a las físicas, las preferencias de formato y las ventajas atribuidas a cada tipo de soporte. El propósito es identificar cómo valoran los participantes las fortalezas y debilidades de cada medio, así como las razones que influyen en sus elecciones de lectura, ofreciendo un marco interpretativo que facilite la comprensión de los datos numéricos presentados en las tablas.

Q20. ¿Crees que hay mucha diferencia de precio entre los libros de papel y los electrónicos?

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	11	5,67%
Bastante	121	62,37%
Poco	56	28,87%
Nada	6	3,09%

Tabla 72. Percepción de la diferencia de precios

Q21. ¿Crees que las bibliotecas digitales tienen el mismo estatus que las físicas?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	78	40,21%
No	116	59,79%

Tabla 73. Estatus de las bibliotecas digitales frente a las físicas

Q22. ¿Lees más libros en papel o electrónicos?

	Frecuencia	Porcentaje
Libros en papel	67	34,54%
Libros electrónicos	95	48,97%
Casi lo mismo	32	16,49%

Tabla 74. Preferencia de formato

Q23. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

	Frecuencia	Porcentaje
Son más económicos	128	65,98%
Portabilidad	138	71,13%
Inmediatez de lectura (permite aprovechar el tiempo fragmentado)	119	61,34%
Respetuosos con el medio ambiente	43	22,16%
Fácil de guardar	129	66,49%
Otros	25	12,89%

Tabla 75. Ventajas percibidas de los libros electrónicos

Q24. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros en papel? (Se admiten varias opciones)

	Frecuencia	Porcentaje
La posesión y el coleccionismo	16	8,25%
Tiene textura	41	21,13%
Desarrolla hábitos de lectura saludables	97	50,00%
Conforme a los hábitos de lectura	116	59,79%
Más significado espiritual y emocional	12	6,19%
Otros	34	17,53%

Tabla 76. Ventajas percibidas de los libros impresos

El análisis del Bloque 4, centrado en la comparativa entre libros electrónicos y libros impresos en el aprendizaje del español, muestra percepciones diferenciadas en cuanto a coste, estatus, preferencias de uso y ventajas atribuidas a cada formato.

En lo referente a la percepción de los precios (Q20), la mayoría de los participantes considera que existe una diferencia de precio relevante entre ambos formatos: un 62,37% opina que es “bastante” y un 5,67% que es “muchacha”, mientras que el 28,87% percibe poca diferencia y un 3,09% ninguna (véase Tabla 72). Estos datos confirman que el coste sigue siendo un factor percibido a favor de los libros electrónicos, aunque no todos lo consideran decisivo.

En cuanto al estatus de las bibliotecas (Q21), el 59,79% cree que las bibliotecas digitales no poseen el mismo estatus que las físicas, frente a un 40,21% que las equipara (véase Tabla 73). Este resultado sugiere que, a pesar de los avances tecnológicos, las bibliotecas físicas siguen gozando de mayor reconocimiento simbólico o institucional.

En relación con las preferencias de formato (Q22), un 48,97% declara leer más libros electrónicos, frente a un 34,54% que prefiere los libros en papel y un 16,49% que mantiene un consumo equilibrado (véase Tabla 74). Esto refleja una tendencia creciente hacia el formato digital, aunque el papel conserva una proporción significativa de usuarios.

Respecto a las ventajas atribuidas a los libros electrónicos (Q23), destacan la portabilidad (71,13%), la facilidad de almacenamiento (66,49%) y su menor coste (65,98%), seguidas de la inmediatez de lectura (61,34%). Aspectos como el respeto al medio ambiente (22,16%) o razones diversas (12,89%) son menos mencionados, lo que indica que los factores prácticos y económicos predominan en la valoración de este formato (véase Tabla 75).

Por otro lado, las ventajas de los libros impresos (Q24) se centran en su conformidad con los hábitos de lectura (59,79%) y en su contribución al desarrollo de hábitos de lectura saludables (50,00%). Elementos como la textura (21,13%), la posesión y el coleccionismo (8,25%) o el significado espiritual y emocional (6,19%)

tienen menor peso, pero evidencian una dimensión más sensorial y afectiva asociada al formato tradicional (véase Tabla 76).

En conjunto, los resultados de este bloque evidencian que, aunque el libro electrónico es valorado principalmente por su funcionalidad, coste y adaptabilidad a estilos de vida actuales, el libro impreso sigue manteniendo ventajas simbólicas, culturales y sensoriales que lo hacen preferible para una parte importante de los estudiantes.

Perspectivas sobre el futuro del libro electrónico

A continuación, se presentan las variables correspondientes a las perspectivas sobre el futuro del libro electrónico, analizadas a partir de las preguntas Q25 a Q28 del cuestionario. Este bloque examina las expectativas de los estudiantes en torno a la evolución del libro electrónico, identificando los factores que se perciben como impulsores de su desarrollo, los posibles obstáculos que podrían limitar su expansión y las proyecciones sobre su relación futura con el libro en papel. El objetivo es aportar una visión general de cómo los participantes anticipan la transformación del ecosistema de la lectura digital, integrando sus valoraciones sobre oportunidades, retos y escenarios de coexistencia entre ambos formatos, y proporcionando un marco interpretativo para la comprensión de los datos presentados en las tablas.

Q25. ¿Crees que a medida que evolucione la tecnología y la sociedad repercutirá en el número de lectores que utilicen el libro electrónico para leer?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	153	78,87%
No	41	21,13%

Tabla 77. Impacto de la evolución tecnológica y social en el número de lectores

Q26. ¿Cuáles crees que es la fuerza motriz de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

	Frecuencia	Porcentaje
Los avances tecnológicos	126	64,95%
La popularidad de los dispositivos móviles	148	76,29%
Ambiente social impaciente	37	19,07%
La demanda de lectura personalizada	89	45,88%
El auge de la cultura de la comida rápida	33	17,01%
Aceleración de la velocidad de difusión de la información	152	78,35%

Tabla 78. Factores impulsores

Q27. ¿Qué defectos ves en el futuro de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

	Frecuencia	Porcentaje
Piratería	50	25,77%
Fatiga ocular fácil	96	49,48%
Dependencia de los dispositivos	116	59,79%
Otros	30	15,46%

Tabla 79. Principales amenazas

Q28. ¿Qué vaticinas para el futuro de los libros electrónicos frente a los de papel?

	Frecuencia	Porcentaje
Los libros electrónicos sustituirán por completo a los de papel.	4	2,06%
Libros de papel y libros electrónicos se reparten a partes iguales.	82	42,27%
Ambos coexistirán, pero dominarán los libros electrónicos.	62	31,96%
Ambos coexistirán, pero dominarán los libros en papel.	36	18,56%
Los libros electrónicos están desapareciendo, todavía merece la pena preservar la lectura tradicional en papel.	5	2,58%
No está claro. No se puede juzgar el futuro.	5	2,58%

Tabla 80. Predicciones sobre el futuro de los libros electrónicos frente a los libros impresos

El análisis del Bloque 5 revela una visión mayoritariamente optimista sobre la expansión del libro electrónico, aunque matizada por la identificación de retos y limitaciones.

En cuanto al impacto de la evolución tecnológica y social (Q25), el 78,87% de los encuestados considera que estos avances repercutirán en el aumento del número de lectores que utilicen el libro electrónico, frente a un 21,13% que no comparte esta expectativa (véase Tabla 77). Este consenso mayoritario sugiere que los estudiantes perciben un estrecho vínculo entre la innovación tecnológica, las transformaciones sociales y el crecimiento de la lectura digital.

Respecto a los factores impulsores (Q26), la aceleración en la difusión de la información (78,35%) y la popularidad de los dispositivos móviles (76,29%) aparecen como las fuerzas más relevantes, seguidas de los avances tecnológicos (64,95%) y la demanda de lectura personalizada (45,88%). Elementos como el ambiente social impaciente (19,07%) o el auge de la cultura de la comida rápida (17,01%) son mencionados con menor frecuencia, lo que indica que los estudiantes asocian el desarrollo del libro electrónico principalmente con factores estructurales y tecnológicos más que con tendencias culturales de consumo rápido (véase Tabla 78).

En relación con los posibles obstáculos (Q27), destacan la dependencia de los dispositivos (59,79%) y la fatiga ocular (49,48%), seguidas de la piratería (25,77%) (véase Tabla 79). Estos resultados evidencian que las preocupaciones de los estudiantes se centran tanto en las limitaciones técnicas y ergonómicas como en las implicaciones legales y de acceso.

Finalmente, las predicciones sobre el futuro del libro electrónico frente al libro en papel (Q28) muestran una expectativa de coexistencia: el 42,27% prevé un reparto equilibrado entre ambos formatos y el 31,96% cree que coexistirán pero dominarán los libros electrónicos. Solo un 2,06% anticipa una sustitución total del papel, mientras que un 18,56% estima que seguirá dominando el libro impreso. Un porcentaje reducido (2,58%) considera que los libros electrónicos están en declive y otro 2,58% no se pronuncia sobre el futuro (véase Tabla 80). En conjunto, estas percepciones sugieren

que, para la mayoría de los estudiantes, el futuro del libro electrónico será de complementariedad con el formato impreso, aunque con un papel progresivamente más relevante en el ecosistema de lectura.

Discusiones

El análisis descriptivo de esta sección revela las actitudes y comportamientos multidimensionales de los encuestados en relación con el uso de libros electrónicos en el aprendizaje del español. En primer lugar, en cuanto a la actitud general, la mayoría de los estudiantes valoran positivamente las ventajas de los libros electrónicos en términos de accesibilidad, portabilidad y funcionalidad de búsqueda, especialmente en lo referente a la disponibilidad de recursos y a la simplicidad del proceso de préstamo. Sin embargo, al compararlos con los libros en papel, se observa una divergencia significativa en la valoración de su usabilidad y operatividad, lo que indica que, si bien los libros electrónicos poseen ciertas ventajas funcionales, todavía no han reemplazado por completo al medio tradicional en la experiencia del usuario (Liu et al., 2021; Mizrahi et al., 2018).

En segundo lugar, en lo que respecta a la concentración durante el proceso de aprendizaje, los resultados de la encuesta muestran que una proporción considerable de estudiantes se distrae con facilidad al utilizar libros electrónicos, especialmente por la influencia de las redes sociales, lo que coincide con investigaciones previas que señalan que los entornos digitales multitarea reducen la capacidad de concentración (Baron, 2015; Delgado et al., 2018). Esta distracción no solo afecta a la eficiencia de lectura inmediata, sino que también podría tener un impacto negativo en el compromiso a largo plazo con el aprendizaje. En cuanto al procesamiento cognitivo, aunque la mayoría de los encuestados considera que el uso de libros electrónicos tiene un impacto limitado en la comprensión lectora, cerca del 70% opina que influye en la retención de contenidos textuales, lo que respalda la idea de que la lectura en pantalla presenta posibles limitaciones en la persistencia de la información y en el procesamiento profundo (Clinton-Lisell et al., 2021; Singer & Alexander, 2017a).

Las condiciones de los recursos y de los dispositivos son también factores importantes que influyen en el uso de libros electrónicos. Aunque más de la mitad de los encuestados cree que el número de recursos disponibles es suficiente, un porcentaje considerable expresa la percepción contraria; asimismo, más de la mitad indica que su experiencia de lectura se ve limitada por el rendimiento del dispositivo o las condiciones de uso. Esto sugiere que, en la promoción de los libros electrónicos, es necesario avanzar simultáneamente en el desarrollo de recursos y en la optimización tecnológica (Abdullah & Chun, 2022; Wang, 2015).

En la comparación de ventajas entre libros electrónicos y en papel, las fortalezas del primer formato se concentran en su carácter económico, la portabilidad, el acceso inmediato y la facilidad de almacenamiento, cualidades que se ajustan a las demandas actuales de los aprendientes en cuanto a modalidades de aprendizaje más eficientes y flexibles; mientras que los libros en papel son más valorados por su adaptación a los hábitos de lectura, el mantenimiento de un ritmo de lectura saludable y la aportación de experiencias sensoriales y emocionales (Chen et al., 2025; Zhang et al., 2021). Esta diferencia explica que, en las proyecciones sobre tendencias futuras, los encuestados se inclinan a pensar que ambos medios coexistirán durante largo tiempo, en lugar de que uno sustituya completamente al otro.

El análisis cruzado revela dos relaciones estadísticamente significativas. En primer lugar, entre la universidad de procedencia y el nivel de competencia en el uso del lector digital, la prueba chi-cuadrado muestra una asociación significativa ($p = 0,0196$, $V = 0,246$), con un tamaño del efecto moderado. Los estudiantes de la Universidad Normal de Harbin presentan una proporción más alta en el nivel “competente”, mientras que en la Universidad Internacional de Heilongjiang es más frecuente que se concentren en niveles intermedios. Esto podría reflejar diferencias en la formación tecnológica, en el equipamiento y en la experiencia previa con recursos digitales entre ambas instituciones.

En segundo lugar, también se observa una relación significativa entre la universidad de procedencia y el tiempo semanal dedicado al estudio del español fuera

del horario lectivo ($p = 0,0465$, $V = 0,223$). Los datos muestran que los estudiantes de la Universidad Normal de Harbin presentan porcentajes más altos en los intervalos “menos de 8 horas” y “16–20 horas” que los de la Universidad Internacional de Heilongjiang, mientras que en esta última institución el porcentaje es notablemente mayor en el intervalo “8–12 horas”. Esto podría estar relacionado con diferencias en la intensidad de los cursos, la asignación de tareas extracurriculares y las estrategias de gestión del tiempo de los estudiantes. A su vez, esta divergencia sugiere que el contexto institucional puede influir en la organización del ritmo de estudio y en la inversión de tiempo adicional.

En conclusión, el análisis descriptivo y el análisis cruzado indican que, si bien los libros electrónicos ofrecen ventajas claras en términos de conveniencia y funcionalidad para el aprendizaje del español, aún enfrentan desafíos relacionados con las distracciones externas, la dependencia de los dispositivos y la experiencia de lectura en profundidad. Además, características sociodemográficas como el curso académico, el nivel de español y el contexto institucional influyen, en cierta medida, en las conductas de uso, el nivel de competencia digital y la dedicación al estudio. Estos hallazgos no solo reflejan la situación actual de los aprendientes, sino que también proporcionan pistas valiosas para orientar las entrevistas cualitativas posteriores.

4.1.2. Análisis de varianza multivariante (MANOVA)

Tras la presentación de los resultados descriptivos, se aplicó el análisis de varianza multivariante con el fin de examinar posibles diferencias en función de tres factores clave: el centro universitario, el género y los hábitos de lectura. La elección de MANOVA permite contrastar simultáneamente varias variables dependientes relacionadas con las ventajas, los defectos y los efectos percibidos de los libros electrónicos, aportando una visión más integral que los análisis univariados tradicionales (Hair et al., 2019; Tabachnick & Fidell, 2019). En investigaciones previas sobre el uso educativo de los libros electrónicos, se ha señalado que tanto las percepciones positivas como las limitaciones del recurso digital dependen de factores sociodemográficos y de hábitos de lectura (Jeong, 2012; Rockinson-Szapkiw et al., 2013). Tras el contraste multivariante, se realizaron análisis univariantes (ANOVA) de seguimiento para cada variable dependiente con el fin de identificar en qué ítems concretos se localizaban las posibles diferencias; los resultados se reportan mediante valores F y p , considerando $p < 0,05$ como nivel de significación y $p < 0,10$ como tendencia.

Diferencias según la escuela en las ventajas y defectos de los libros electrónicos

Este apartado analiza la comparación entre la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang en relación con la valoración de las ventajas y desventajas asociadas al uso de libros electrónicos.

Para las ventajas, se consideraron como variables dependientes los ítems económico, portabilidad, inmediatez en la lectura, ecológico, fácil de conservar y otros. En cuanto a los defectos, se incluyeron los ítems piratería, fatiga visual, dependencia del dispositivo y otros. En ambos casos, la variable independiente fue la escuela de pertenencia de los estudiantes.

Ítem	Universidad Normal de Harbin M(DT)	Universidad Internacional de Heilongjiang M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Económico	0,67 (0,47)	0,66 (0,48)	0,027	0,869	n.s.
Portabilidad	0,71 (0,46)	0,72 (0,45)	0,024	0,876	n.s.
Inmediatez en la lectura	0,71 (0,46)	0,55 (0,50)	4,693	0,032	*
Ecológico	0,19 (0,40)	0,24 (0,43)	0,646	0,422	n.s.
Fácil de conservar	0,65 (0,48)	0,67 (0,47)	0,072	0,79	n.s.
Otros	0,15 (0,36)	0,11 (0,32)	0,72	0,397	n.s.

Tabla 81. Comparación de las ventajas del libro electrónico entre universidades

Nota. M = Media, DT = Desviación típica, n.s. = no significativo; * $p < .05$.

Los resultados globales mostraron que $Wilks' \text{ Lambda} = 0,962$, $F(6, 187) = 1,23$, $p = 0,292$; Pillai's Trace = 0,038, $F(6, 187) = 1,231$, $p = 0,292$. Ninguno de estos valores alcanzó significación estadística, lo cual indica que, en términos generales, no existen diferencias significativas entre los estudiantes de las dos instituciones en la percepción conjunta de las ventajas del libro electrónico.

No obstante, en el análisis univariante se identificó una diferencia significativa en el ítem “inmediatez en la lectura”, $F(1, 192) = 4,693$, $p = 0,032 < 0,05$. Es decir, los estudiantes de ambas escuelas difieren en la medida en que consideran al libro electrónico como un recurso de acceso y lectura inmediata. Esta diferencia puede estar relacionada con el grado de disponibilidad de recursos digitales, el desarrollo de las bibliotecas electrónicas y las estrategias pedagógicas de cada institución. En cambio, en los ítems “económico, portabilidad, ecológico, fácil de conservar y otros”, no se encontraron diferencias significativas.

Ítem	Universidad Normal de Harbin M(DT)	Universidad Internacional de Heilongjiang M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Piratería	0,26 (0,44)	0,26 (0,44)	0,001	0,973	n.s.
Fatiga visual	0,47 (0,50)	0,51 (0,50)	0,217	0,642	n.s.
Dependencia del dispositivo	0,53 (0,50)	0,65 (0,48)	2,849	0,093	†
Otros	0,17 (0,38)	0,15 (0,36)	0,143	0,706	n.s.

Tabla 82. Comparación de los defectos del libro electrónico entre universidades

Nota. n.s. = no significativo; $p < .05$; † tendencia ($p < .10$).

El contraste multivariante no reveló diferencias significativas entre las dos universidades (*Wilks' Lambda* = 0,975, $F(5,188) = 0,966$, $p = 0,440$; *Pillai's Trace* = 0,025, $F(5,188) = 0,966$, $p = 0,440$), lo que indica que, en conjunto, los estudiantes de ambas instituciones comparten percepciones similares sobre los defectos de los libros electrónicos.

Sin embargo, los análisis univariados mostraron un patrón interesante. En la mayoría de los defectos (piratería, fatiga visual y otros) no se hallaron diferencias significativas ($p > .05$). No obstante, en el ítem dependencia del dispositivo se observó una diferencia marginal ($F(1,192) = 2,849$, $p = 0,093$), lo que sugiere una posible tendencia a que los estudiantes de la Universidad Internacional de Heilongjiang perciban con mayor frecuencia este aspecto como un problema en comparación con los de la Universidad Normal de Harbin.

En conclusión, aunque las percepciones estudiantiles sobre las ventajas y desventajas de los libros electrónicos son en gran medida compartidas entre las dos universidades, algunos matices vinculados a la inmediatez de acceso y a la dependencia tecnológica sugieren diferencias contextuales que podrían ser exploradas en investigaciones posteriores.

Diferencias según el género en las ventajas, defectos y actitudes hacia el libro electrónico

Aquí se analizan las posibles divergencias entre hombres y mujeres en cuanto a la percepción de ventajas, desventajas y actitudes generales hacia el libro electrónico como recurso didáctico.

La variable independiente considerada fue el género de los participantes (hombres y mujeres), mientras que las variables dependientes correspondieron a los ítems relacionados con las ventajas del libro electrónico (económico, portabilidad, inmediatez en la lectura, ecológico, fácil de conservar, otros) y con sus defectos (piratería, fatiga visual, dependencia del dispositivo, otros).

Ítem	Hombres M(DT)	Mujeres M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Económico	0,67 (0,47)	0,66 (0,48)	0,027	0,869	n.s.
Portabilidad	0,71 (0,46)	0,80 (0,40)	4,12	0,044	*
Inmediatez en la lectura	0,70 (0,46)	0,56 (0,50)	4,61	0,033	*
Ecológico	0,21 (0,41)	0,22 (0,41)	0,001	0,974	n.s.
Fácil de conservar	0,65 (0,48)	0,67 (0,47)	0,072	0,79	n.s.
Otros	0,14 (0,35)	0,13 (0,33)	0,011	0,916	n.s.

Tabla 83. Comparación de las ventajas de los libros electrónicos según el género

Ítem	Hombres M(DT)	Mujeres M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Piratería	0,34 (0,47)	0,32 (0,47)	0,125	0,724	n.s.
Fatiga visual	0,66 (0,47)	0,70 (0,46)	0,521	0,471	n.s.
Dependencia del dispositivo	0,51 (0,50)	0,53 (0,50)	0,151	0,698	n.s.
Otros	0,07 (0,26)	0,08 (0,27)	0,014	0,905	n.s.

Tabla 84. Comparación de los defectos de los libros electrónicos según el género

El análisis MANOVA mostró que, en conjunto, no existieron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la valoración global de las ventajas (*Wilks' Lambda* = 0,941, $F(6,187) = 1,945$, $p = 0,076$; Pillai's Trace = 0,059, $F(6,187) = 1,945$, $p = 0,076$) y defectos (*Wilks' Lambda* = 0,988, $F(4,189) = 0,561$, $p = 0,691$; Pillai's Trace = 0,012, $F(4,189) = 0,561$, $p = 0,691$) de los libros electrónicos. Sin embargo, los análisis univariados revelaron algunos matices relevantes.

En relación con las ventajas, se observaron diferencias significativas en dos ítems concretos. Por un lado, las mujeres puntuaron más alto la percepción de la portabilidad de los libros electrónicos en comparación con los hombres ($F(1,192) = 4,12$, $p = 0,044$). Por otro lado, los hombres mostraron una valoración más elevada en la inmediatez en la lectura ($F(1,192) = 4,61$, $p = 0,033$). En el resto de los ítems, *económico*, *ecológico*, *fácil de conservar* y *otros*, no se encontraron diferencias significativas, lo que sugiere que ambos géneros comparten percepciones similares en la mayoría de los beneficios atribuidos al uso de libros electrónicos.

En cuanto a los defectos, los resultados no mostraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguno de los ítems analizados (todos $p > 0,05$). Esto indica que la percepción de las limitaciones de los libros electrónicos es bastante homogénea entre los estudiantes de ambos géneros.

En conjunto, los hallazgos sugieren que, aunque las percepciones generales sobre los libros electrónicos son similares entre hombres y mujeres, existen ligeras diferencias de énfasis: las mujeres tienden a valorar más la comodidad de la portabilidad, mientras que los hombres destacan la inmediatez en el acceso a la lectura.

A continuación, se examinan las diferencias en las actitudes generales hacia el libro electrónico como recurso didáctico en función del género. La variable independiente considerada fue el género (hombres y mujeres), y las variables dependientes abarcaron seis dimensiones específicas: el grado de distracción durante el uso, la adecuación del entorno de manejo, la percepción de la usabilidad y operatividad, la valoración del sistema de búsqueda, la percepción de la riqueza de los recursos disponibles y la facilidad del proceso de préstamo.

El cuestionario aplicado se estructuró en diferentes secciones que recogen tanto información sociodemográfica como valoraciones sobre el uso de libros electrónicos en el aprendizaje de español. Para las dimensiones actitudinales y perceptivas se emplearon escalas tipo Likert, con diferentes rangos de respuesta en función de la naturaleza de cada ítem. Por ejemplo, en el caso de la distracción durante la lectura digital, se utilizó una escala de tres puntos (1 = “nunca”, 2 = “a veces”, 3 = “muy fácilmente”); en la valoración del sistema de búsqueda se aplicó una escala de cinco puntos (1 = “muy incómodo” hasta 5 = “muy cómodo”); mientras que para variables dicotómicas relacionadas con la adecuación del entorno de manejo, la usabilidad y operatividad, la percepción de la riqueza de los recursos y el proceso de préstamo, se emplearon opciones de respuesta binaria (0 = “no”, 1 = “sí”). Esta codificación permitió cuantificar las percepciones de los estudiantes y facilitar los análisis estadísticos posteriores.

Ítem	Hombres M(DT)	Mujeres M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Distracción	2,08 (0,72)	2,09 (0,72)	0,008	0,931	n.s.
Entorno de manejo	0,74 (0,44)	0,71 (0,46)	0,181	0,671	n.s.
Usabilidad y operatividad	0,50 (0,51)	0,48 (0,50)	0,064	0,801	n.s.
Sistema de búsqueda	3,92 (0,75)	3,96 (0,90)	0,073	0,787	n.s.
Riqueza de recursos	0,60 (0,49)	0,57 (0,50)	0,141	0,708	n.s.
Proceso de préstamo	0,73 (0,45)	0,68 (0,47)	0,351	0,554	n.s.

Tabla 85. Comparación de las actitudes y percepciones hacia el libro electrónico en función del género

El contraste multivariante no reveló diferencias significativas entre hombres y mujeres en las percepciones hacia el libro electrónico (*Wilks'* Lambda = 0,981, $F(10,183) = 0,361$, $p = 0,962$; Pillai's Trace = 0,019, $F(10,183) = 0,361$, $p = 0,962$), lo que indica que, en conjunto, ambos grupos comparten actitudes generales similares hacia el libro electrónico como recurso didáctico. Tal como reflejan los resultados, los valores medios fueron prácticamente idénticos en todas las dimensiones consideradas, y ninguno de los contrastes alcanzó un nivel de significación estadística ($p > .05$). Estos hallazgos sugieren que las actitudes generales hacia el libro electrónico no dependen del género de los estudiantes, lo que pone de manifiesto una experiencia de uso relativamente homogénea entre hombres y mujeres.

Diferencias en función de los hábitos de lectura en los efectos de aprendizaje

Este subapartado se examina si los distintos hábitos de lectura reportados por los estudiantes influyen en la percepción de los efectos de los libros electrónicos sobre su aprendizaje. Se consideraron como variables dependientes dos dimensiones específicas: la comprensión del texto y la memoria. La variable independiente fue el hábito de lectura, recodificado en dos categorías: sí (incluye a quienes leen con frecuencia u ocasionalmente) y no (aquellos que nunca leen).

Ítem	Hábitos de lectura = No M(DT)	Hábitos de lectura = Sí M(DT)	F(1,192)	p	Sig.
Comprensión del texto	2,32 (0,67)	2,49 (0,96)	0,56	0,455	n.s.
Memoria	0,74 (0,45)	0,67 (0,47)	0,36	0,549	n.s.

Tabla 86. Hábitos de lectura y efectos en la comprensión y la memoria

El contraste multivariante no reveló diferencias significativas entre los grupos de hábitos de lectura (*Wilks' Lambda* = 0,996, $F(2,191) = 0,427$, $p = 0,653$; *Pillai's Trace* = 0,005, $F(2,191) = 0,427$, $p = 0,653$). De manera coherente, los análisis univariantes mostraron que ni la comprensión del texto ($F(1,192) = 0,56$, $p = 0,455$) ni la memoria ($F(1,192) = 0,36$, $p = 0,549$) presentaron diferencias estadísticamente significativas entre quienes poseen hábitos de lectura y quienes no. Estos resultados sugieren que el uso del libro electrónico, en términos de impacto percibido en la comprensión y la memoria, no está condicionado por la frecuencia de lectura de los estudiantes.

Diferencias según la escuela y el género

A. Ventajas de los libros electrónicos (Escuela $\times$ Género)

Factor	Wilks' Λ	F	gl num	gl den	p	Sig.
Escuela	0,968	1,023	6	185	0,412	n.s.
Género	0,92	2,683	6	185	0,016	*
Escuela $\times$ Género	0,963	1,174	6	185	0,322	n.s.

Tabla 87. Resultados del MANOVA (Λ de Wilks) — Escuela $\times$ Género en las ventajas del libro electrónico

Se observó un efecto principal de género sobre el conjunto de ventajas percibidas ($Wilks' \Lambda = 0,920$, $F(6,185) = 2,683$, $p = 0,016$), mientras que no se hallaron efectos principales de la escuela ($Wilks' \Lambda = 0,968$, $F(6,185) = 1,023$, $p = 0,412$) ni interacción escuela $\times$ género ($Wilks' \Lambda = 0,963$, $F(6,185) = 1,174$, $p = 0,322$).

B. Defectos de los libros electrónicos (Escuela $\times$ Género)

Factor	Wilks' Λ	F	gl num	gl den	p	Sig.
Escuela	0,991	0,427	4	187	0,789	n.s.
Género	0,992	0,374	4	187	0,827	n.s.
Escuela $\times$ Género	0,982	0,875	4	187	0,48	n.s.

Tabla 88. Resultados del MANOVA (Λ de Wilks) — Escuela $\times$ Género en los defectos del libro electrónico

No se observaron efectos principales ni interacción: escuela ($Wilks' \Lambda = 0,991$, $F(4,187) = 0,427$, $p = 0,789$), género ($Wilks' \Lambda = 0,992$, $F(4,187) = 0,374$, $p = 0,827$) e interacción escuela $\times$ género ($Wilks' \Lambda = 0,982$, $F(4,187) = 0,875$, $p = 0,480$).

Discusiones

En conjunto, los análisis realizados dibujan un panorama relativamente estable de percepciones sobre el libro electrónico entre los grupos considerados, con diferencias puntuales que matizan el cuadro general. En términos globales, la comparación por escuela no reveló diferencias multivariantes significativas ni en las ventajas ni en los defectos percibidos; sin embargo, a nivel univariante sí emergió una diferencia en “inmediatez en la lectura” a favor de la Universidad Normal de Harbin, mientras que el resto de ítems de ventaja no mostraron contrastes; en los defectos, no hubo diferencias salvo una tendencia en “dependencia del dispositivo”. Estos indicios sugieren que los matices institucionales podrían estar vinculados sobre todo al peso de la infraestructura tecnológica más que a una valoración globalmente distinta del libro electrónico.

Al considerar el género, los resultados apuntan a un patrón similar: no se observan diferencias multivariantes en la valoración conjunta de ventajas y defectos; no obstante, en el contraste por ítems se detectaron dos diferencias específicas dentro de las ventajas: las mujeres puntúan más alto la “portabilidad”, mientras que los hombres valoran más la “inmediatez en la lectura”. En los otros ítems de ventaja (económico, ecológico, fácil de conservar, otros) y en todos los defectos (piratería, fatiga visual, dependencia del dispositivo, otros) no se hallaron diferencias. Este perfil sugiere que el género no condiciona la apreciación global del e-libro, aunque existen énfasis diferenciados en atributos concretos (comodidad de llevar frente a rapidez de acceso).

La exploración de actitudes y percepciones (distracción, entorno de manejo, usabilidad y operatividad, sistema de búsqueda, riqueza de recursos y proceso de préstamo) no mostró diferencias por género en el contraste multivariante, y los promedios por dimensión fueron prácticamente idénticos, reforzando la idea de una experiencia de uso homogénea entre hombres y mujeres. Este hallazgo encaja con la ausencia de diferencias en los defectos por género, y añade que, más allá de las dos ventajas donde hubo divergencias puntuales, la vivencia cotidiana del e-libro no parece variar por sexo.

En cuanto a hábitos de lectura y efectos de aprendizaje, la comparación entre

quienes leen con frecuencia/ocasionalmente y quienes no leen no arrojó diferencias multivariantes en la comprensión del texto ni en la memoria; a nivel univariante, ambos indicadores permanecieron no significativos. Este resultado sugiere que el impacto percibido del libro electrónico en comprensión y memoria no está condicionado por la frecuencia de lectura autorreportada en este estudio, al menos en los rangos y operacionalizaciones empleadas.

Finalmente, el modelo Escuela $\times$ Género aporta un matiz relevante: en el bloque de ventajas aparece un efecto principal de género en el plano multivariante, mientras que ni la escuela ni la interacción alcanzan significación; en defectos, ni efectos principales ni interacción resultan significativos. Esta pauta es consistente con lo descrito arriba: el género introduce variación específica en determinadas ventajas, pero no altera el perfil global ni interactúa de forma sistemática con el contexto institucional.

Desde una perspectiva interpretativa, las diferencias localizadas en inmediatez (por escuela) y en portabilidad/inmediatez (por género) podrían estar reflejando condiciones de acceso y modos de uso más que actitudes estructurales: la rapidez con que se accede a los contenidos y la comodidad para transportar/gestionar dispositivos son atributos sensibles a la infraestructura (plataformas, conectividad, biblioteca digital) y a preferencias prácticas de uso. En cambio, la estabilidad en defectos y en las dimensiones actitudinales sugiere que las limitaciones percibidas y la experiencia cotidiana del e-libro están ampliamente compartidas entre grupos, lo que reduce la probabilidad de que existan brechas sistemáticas por género o por institución en este terreno.

De estas evidencias se desprenden dos implicaciones. Primero, las palancas de mejora para fomentar la adopción efectiva del e-libro pueden residir menos en segmentaciones demográficas y más en ajustes del ecosistema de acceso y uso (agilizar el acceso inmediato, robustecer el sistema de búsqueda, asegurar recursos y préstamo fluidos), especialmente en aquellos entornos donde se percibe mayor dependencia tecnológica. Segundo, la ausencia de efectos en comprensión y memoria aconseja orientar futuras intervenciones hacia diseños instruccionales y prácticas de estudio que

capitalicen las ventajas detectadas (rapidez/portabilidad), antes que asumir que un mayor “uso” por sí solo se traducirá en mejores resultados percibidos.

Como limitaciones, debe señalarse que los análisis se basan en autoinformes y en variables en parte dicotómicas o de Likert breve, lo que puede reducir sensibilidad para detectar efectos sutiles; además, la discusión se apoya en seguimientos univariantes sin corrección por comparaciones múltiples, por lo que los efectos puntuales deben leerse con prudencia. Con todo, el patrón convergente de resultados, estabilidad global y diferencias específicas y consistentes en inmediatez y portabilidad, proporciona una base sólida para articular recomendaciones de mejora centradas en infraestructura, acceso y usabilidad, más que en diferencias demográficas per se.

4.1.3. *Análisis de regresión logística*

Con el objetivo de examinar si el uso del libro electrónico y las percepciones asociadas predicen los efectos de aprendizaje, se estimaron dos tipos de modelos: (a) regresión logística ordinal para comprensión del texto (escala Likert 1–4: Nada–Mucho) y (b) regresión logística binaria para memoria (0 = No, 1 = Sí). Como predictores se incluyeron simultáneamente tres bloques: tiempo de uso (duración por sesión, horas semanales y horas extra semanales), ventajas del e-libro (seis ítems dicotómicos) y factores impulsores (seis ítems dicotómicos). Para evitar sesgos por variables de contexto, se controlaron escuela (Universidad Normal de Harbin/Universidad Internacional de Heilongjiang) y género (mujer/hombre).

En ambos modelos, las variables categóricas se trataron como factores y, dado que la hipótesis de trabajo postula una relación monótona (“a mayor tiempo de uso, mejores resultados”), se fijaron como categorías de referencia los niveles mínimos de tiempo: 1–30 min por sesión, < 6 h semanales y < 8 h de tiempo extra semanal. Los ítems dicotómicos de ventajas e impulsores se codificaron como 0 = No y 1 = Sí (informándose los efectos de “Sí” frente a “No”). Los resultados se reportan como odds ratios (*OR*) con intervalos de confianza del 95% y valores *p* (significativo $p < .05$; tendencia $p < .10$). Esta estrategia complementa los análisis MANOVA previos al permitir evaluar la contribución única de cada predictor sobre los resultados de aprendizaje manteniendo constantes el centro y el género, y facilita una interpretación coherente con la hipótesis monótona al expresar todas las *OR* “respecto al menor tiempo de uso”.

Regresión logística ordinal para comprensión del texto (referencia = menor tiempo).

En esta sección se evaluó si tres bloques de predictores, (i) tiempo de uso del e-libro (duración por sesión, horas semanales y tiempo extra semanal), (ii) factores impulsores y (iii) ventajas del e-libro, se asocian con la comprensión del texto (Likert 1–4; valores más altos = mayor impacto percibido). El modelo controló escuela y género y trató los ítems de impulsores/ventajas como dicotómicos (1 = “Sí”, 0 = “No”). Para la comparación se tomaron como categorías de referencia: 1–30 min por sesión, < 6 h semanales y <8 h de tiempo extra semanal.

En el modelo ordinal se estimaron tres umbrales (κ_1 : 1|2, κ_2 : 2|3, κ_3 : 3|4) que delimitan las categorías de la escala (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Dichos parámetros son propios de la especificación ordinal y no se interpretan como efectos de los predictores; por ello, los resultados se centran en las OR de los predictores y sus IC95%.

Variable	β	Error estándar	Wald χ^2	Valor P	OR	OR (95%CI)
Universidad						
Universidad Normal de Harbin ^a	—	—	—	—	—	—
Universidad Internacional de Heilongjiang	0,438	0,311	1,989	0,158	1,55	0,843 ~ 2,849
Género						
Mujer ^a	—	—	—	—	—	—
Hombre	0,128	0,325	0,154	0,694	1,136	0,601 ~ 2,147
Duración habitual por sesión						
1-30 minutos ^a	—	—	—	—	—	—
30-60 minutos	-0,284	0,416	0,466	0,495	0,753	0,333 ~ 1,701
Más de 60 minutos	-0,098	0,446	0,048	0,826	0,907	0,379 ~ 2,172
Horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para						

aprender español						
Menos de 6 horas ^a	—	—	—	—	—	—
6-12 horas	-0,443	0,445	0,99	0,32	0,642	0,269 ~ 1,536
12-18 horas	-0,504	0,573	0,773	0,379	0,604	0,197 ~ 1,858
18-24 horas	0,648	0,778	0,694	0,405	1,911	0,416 ~ 8,772
Más de 24 horas	-0,34	0,798	0,181	0,67	0,712	0,149 ~ 3,401
Horas semanales dedicadas al estudio del español fuera de las clases universitarias						
Menos de 8 horas ^a	—	—	—	—	—	—
8-12 horas	-0,358	0,346	1,067	0,302	0,699	0,355 ~ 1,379
12-16 horas	-1,185	0,492	5,789	0,016	0,306	0,116 ~ 0,803
16-20 horas	0,69	0,922	0,56	0,454	1,993	0,327 ~ 12,149
Más de 20 horas	1,292	1,015	1,619	0,203	3,639	0,498 ~ 26,598
Ventajas de los libros electrónicos:						
Menor coste						
Sí	-0,558	0,305	3,356	0,067	0,572	0,315 ~ 1,040
No ^a	—	—	—	—	—	—
Portabilidad						
Sí	-0,459	0,308	2,216	0,137	0,632	0,345 ~ 1,156
No ^a	—	—	—	—	—	—
Inmediatez de lectura						
Sí	0,457	0,298	2,354	0,125	1,58	0,881 ~ 2,833
No ^a	—	—	—	—	—	—

Respetuosos con el medio ambiente						
Sí	0,017	0,357	0,002	0,963	1,017	0,505 ~ 2,048
No ^a	—	—	—	—	—	—
Facilidad de almacenamiento						
Sí	0,243	0,302	0,646	0,422	1,275	0,705 ~ 2,304
No ^a	—	—	—	—	—	—
Otros						
Sí	-0,166	0,437	0,144	0,704	0,847	0,360 ~ 1,996
No ^a	—	—	—	—	—	—
Factores impulsores de los libros electrónicos:						
Los avances tecnológicos						
Sí	-0,119	0,307	0,15	0,698	0,888	0,486 ~ 1,621
No ^a	—	—	—	—	—	—
La popularidad de los dispositivos móviles						
Sí	-0,057	0,332	0,03	0,863	0,944	0,493 ~ 1,810
No ^a	—	—	—	—	—	—
Ambiente social impaciente						
Sí	-0,48	0,37	1,684	0,194	0,619	0,300 ~ 1,277
No ^a	—	—	—	—	—	—
La demanda de lectura personalizada						
Sí	-0,256	0,303	0,712	0,399	0,775	0,428 ~ 1,402
No ^a	—	—	—	—	—	—
El auge de la cultura de la comida rápida						
Sí	0,52	0,375	1,923	0,166	1,682	0,807 ~

						3,506
No ^a	—	—	—	—	—	—
Aceleración de la velocidad de difusión de la información						
Sí	0,236	0,355	0,442	0,506	1,266	0,631 ~ 2,541
No ^a	—	—	—	—	—	—

Tabla 89. Resultados de la regresión logística ordinal de la comprensión del texto según tiempo de uso, ventajas y factores impulsores del libro electrónico (OR e IC95%)

Nota. ^a Indica la categoría de referencia; $OR > 1$ = mayor probabilidad de ubicarse en un nivel más alto de comprensión.

Umbral	Parámetro	Estimación	EE	z	p	LI95	LS95
κ_1 (1 2: Nada vs $\geq$ Poco)	1/2	-3,036	0,875	-3,469	0,001	-4,751	-1,321
κ_2 (2 3: <Poco vs $\geq$ Bastante)	2/3	0,946	0,095	9,975	0	0,76	1,131
κ_3 (3 4: < Bastante vs Mucho)	3/4	0,182	0,145	1,254	0,21	-0,102	0,467

Tabla 90. Umbrales — Regresión logística ordinal (comprensión, referencia = menor tiempo)

Nota. Los umbrales (κ_1 : 1|2; κ_2 : 2|3; κ_3 : 3|4) son parámetros propios del modelo ordinal que delimitan las fronteras entre categorías de la escala de comprensión (Nada, Poco, Bastante, Mucho). Se estiman para la categoría de referencia del conjunto de predictores (escuela = Universidad Normal de Harbin; género = mujer; sesión = 1–30 min; horas semanales = < 6 h; tiempo extra = < 8 h; ítems de ventajas/impulsores = No) y no representan efectos de los predictores; por ello no se interpretan como OR. Se reportan por completitud del modelo.

Resultados principales:

- Dentro de los tres bloques, el tiempo extra semanal es el que aporta la señal más clara. En comparación con < 8 h (referencia), el tramo 12–16 h se asoció con menor

probabilidad de ubicarse en niveles superiores de comprensión ($OR = 0,306$, $IC95\% = 0,116-0,803$, $p = .016$). Los tramos 8–12 h ($OR = 0,699$, $p = .302$) y 16–20 h ($OR = 1,993$, $p = .454$) no alcanzaron significación. El contraste > 20 h mostró una OR elevada ($OR = 3,639$, $IC95\% = 0,498-26,598$, $p = .203$), pero con intervalo muy amplio debido al tamaño muestral reducido en ese nivel ($n = 4$; distribución del tiempo extra: < 8 h = 49, 8–12 h = 106, 12–16 h = 27, 16–20 h = 8, > 20 h = 4).

- La duración por sesión no resultó significativa (30–60 min vs 1–30 min: $OR = 0,753$, $p = .495$; > 60 min vs 1–30 min: $OR = 0,907$, $p = .826$).
- Tampoco las horas semanales totales mostraron efectos independientes (p. ej., 6–12 h vs < 6 h: $OR = 0,642$, $p = .320$; 12–18 h vs < 6 h: $OR = 0,604$, $p = .379$; 18–24 h vs < 6 h: $OR = 1,911$, $p = .405$; ≥ 24 h vs < 6 h: $OR = 0,712$, $p = .670$).
- Tras ajustar por el resto de predictores, ninguno de los seis impulsores ni de las seis ventajas del e-libro alcanzó significación estadística ($p > .05$) (la ventaja “Económico” presentó una ligera tendencia negativa: $OR \approx 0,572$, $p \approx .067$, no significativa), y tampoco lo hicieron los controles de escuela ($OR = 1,550$, $p = .158$) y género ($OR = 1,136$, $p = .694$).

Con el menor tiempo como referencia, no se respalda un gradiente estrictamente ascendente. El contraste más consistente es que el rango medio de tiempo extra (12–16 h) se asocia a menor probabilidad de alta comprensión que el mínimo (< 8 h), mientras que el extremo > 20 h sugiere un efecto positivo pero impreciso por la escasez de casos. Ni el volumen semanal total ni la duración por sesión añaden varianza explicativa una vez controlados los demás factores, y las percepciones (impulsores/ventajas) no muestran efectos independientes. En suma, los datos no confirman la hipótesis de “cuanto más, mejor” de forma uniforme; más bien apuntan a que pequeñas dosis de tiempo extra podrían ser tan o más efectivas que el rango medio, y que los extremos altos podrían resultar beneficiosos, aunque se requiere mayor potencia estadística para confirmarlo. Dado el carácter transversal del estudio, estas asociaciones deben interpretarse con cautela y como efectos condicionales al conjunto de covariables incluidas.

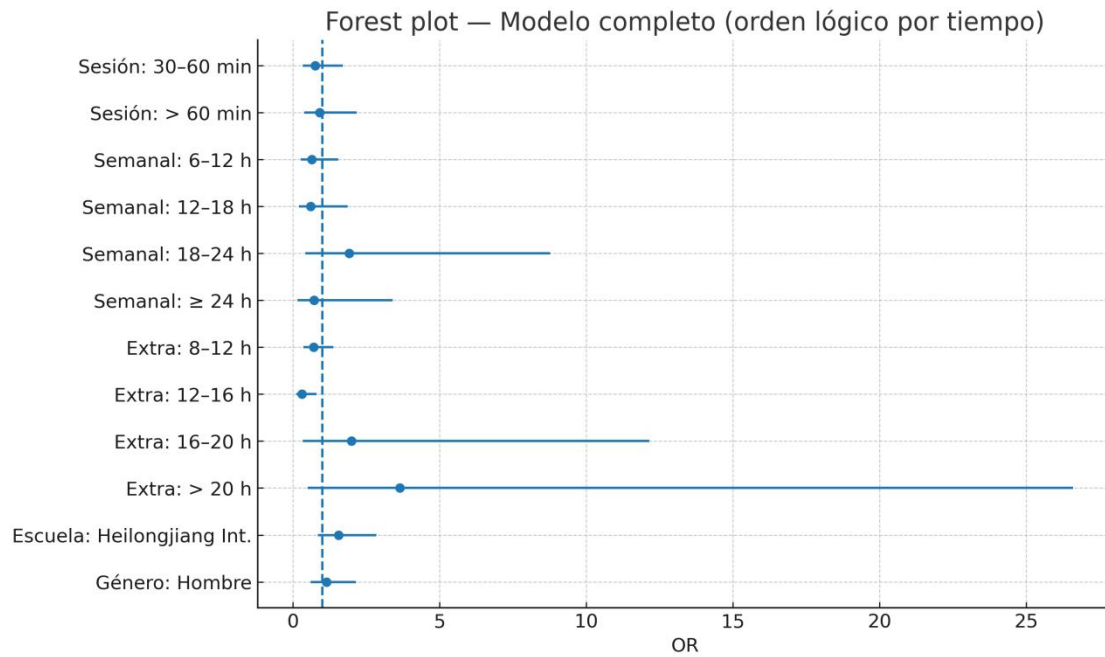


Figura 10. Forest plot de OR (IC95%) del modelo completo

Nota. Los puntos representan las odds ratios (OR) y las barras sus IC95%. La línea vertical marca OR = 1 (sin diferencias respecto a la categoría de referencia). En este modelo —controlando escuela, género y el resto de predictores— se fijaron como referencias los niveles mínimos de tiempo: 1–30 min por sesión, < 6 h semanales y < 8 h de tiempo extra. El patrón más claro aparece en el tiempo extra semanal: frente a < 8 h, 12–16 h muestra OR < 1 con IC95% que no incluye 1 (menor probabilidad de ubicarse en niveles superiores de comprensión), mientras que > 20 h presenta OR > 1 con IC95% que no incluye 1 (mayor probabilidad). El resto de contrastes, incluidos los de tiempo por sesión y horas semanales, no alcanza significación; los ítems de ventajas e impulsores tampoco resultan significativos (con una ligera tendencia en Económico, $p \approx .067$).

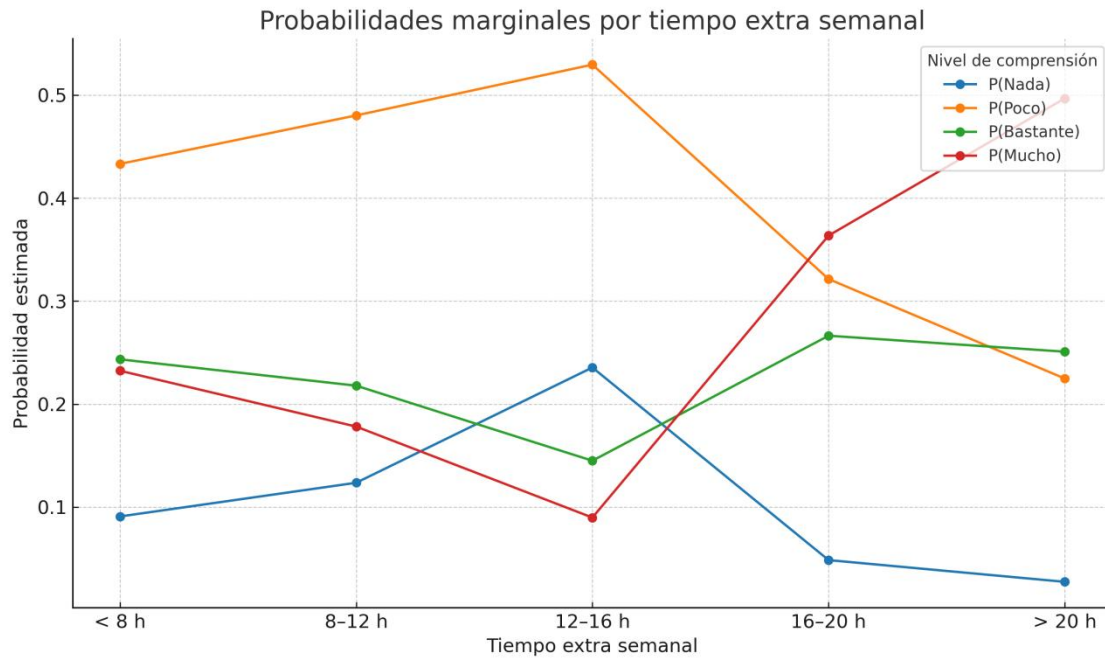


Figura 11. Probabilidades marginales estimadas de 'comprensión del texto' por tiempo extra semanal

Regresión logística binaria para memoria

En esta subsección se modela la probabilidad de informar impacto en la memoria (variable dicotómica: Sí = 1, No = 0) en función de tres bloques de predictores: (i) tiempo de uso del e-libro (duración por sesión, horas semanales y tiempo extra semanal), (ii) ventajas del e-libro (seis ítems dicotómicos) y (iii) factores impulsores (seis ítems dicotómicos). Para alinear el análisis con la hipótesis monótona (“a mayor tiempo de uso, mejores resultados”), las categorías de referencia se fijaron en los niveles mínimos de tiempo: 1–30 min por sesión, < 6 h semanales y < 8 h de tiempo extra semanal. Los ítems de ventajas e impulsores se codificaron como 0 = No y 1 = Sí. Se incluyeron como controles el centro (Universidad Normal de Harbin vs. Universidad Internacional de Heilongjiang) y el género (mujer vs. hombre).

El modelo se estimó mediante máxima verosimilitud con enlace logit, y los efectos se reportan como odds ratios (*OR*) con intervalos de confianza del 95 % y valores *p* (significativo $p < .05$; tendencia $.05 \leq p < .10$). En esta especificación, una $OR > 1$ indica una mayor probabilidad de declarar “memoria: Sí” respecto a la categoría de referencia (p. ej., mayor que el menor tiempo de uso), mientras que $OR < 1$ indica el

patrón contrario. Dado que algunas categorías presentan frecuencias reducidas (p. ej., los extremos del tiempo extra semanal), su interpretación se realiza con cautela y atendiendo al ancho del IC95 %.

Variable	B	Error estándar	Wald χ^2	Valor P	OR	OR (95%CI)
Universidad						
Universidad Normal de Harbin ^a	—	—	—	—	—	—
Universidad Internacional de Heilongjiang	0,039	0,369	0,011	0,917	1,039	0,505 ~ 2,140
Género						
Mujer ^a	—	—	—	—	—	—
Hombre	0,157	0,405	0,15	0,698	1,17	0,529 ~ 2,586
Duración habitual por sesión						
1-30 minutos ^a	—	—	—	—	—	—
30-60 minutos	-0,107	0,506	0,045	0,833	0,899	0,333 ~ 2,424
Más de 60 minutos	0,082	0,559	0,022	0,883	1,086	0,363 ~ 3,251
Horas semanales dedicadas al uso de libros electrónicos para aprender español						
Menos de 6 horas ^a	—	—	—	—	—	—
6-12 horas	-0,101	0,566	0,032	0,859	0,904	0,298 ~ 2,741
12-18 horas	-0,953	0,662	2,072	0,15	0,386	0,105 ~ 1,411
18-24 horas	-0,173	0,966	0,032	0,858	0,841	0,127 ~ 5,583
Más de 24 horas	-0,272	0,968	0,079	0,778	0,762	0,114 ~ 5,079
Horas semanales dedicadas al estudio del español fuera de las clases universitarias						

Menos de 8 horas ^a	—	—	—	—	—	—
8-12 horas	-0,482	0,419	1,323	0,25	0,618	0,272 ~ 1,404
12-16 horas	-0,055	0,615	0,008	0,928	0,946	0,284 ~ 3,156
16-20 horas	-1,307	0,863	2,295	0,13	0,271	0,050 ~ 1,468
Más de 20 horas	-1,399	1,14	1,506	0,22	0,247	0,026 ~ 2,305
Ventajas de los libros electrónicos:						
Menor coste						
Sí	-0,161	0,363	0,196	0,658	0,851	0,418 ~ 1,736
No ^a	—	—	—	—	—	—
Portabilidad						
Sí	-0,21	0,376	0,311	0,577	0,811	0,388 ~ 1,694
No ^a	—	—	—	—	—	—
Inmediatez de lectura						
Sí	0,022	0,359	0,004	0,951	1,022	0,506 ~ 2,067
No ^a	—	—	—	—	—	—
Respetuosos con el medio ambiente						
Sí	-0,149	0,415	0,128	0,72	0,862	0,382 ~ 1,944
No ^a	—	—	—	—	—	—
Facilidad de almacenamiento						
Sí	0,495	0,354	1,957	0,162	1,64	0,820 ~ 3,280
No ^a	—	—	—	—	—	—
Otros						
Sí	-0,089	0,528	0,028	0,867	0,915	0,325 ~ 2,576
No ^a	—	—	—	—	—	—

Factores impulsores de los libros electrónicos:						
Los avances tecnológicos						
Sí	-0,256	0,372	0,473	0,492	0,774	0,373 ~ 1,605
No ^a	—	—	—	—	—	—
La popularidad de los dispositivos móviles						
Sí	-0,088	0,401	0,048	0,827	0,916	0,417 ~ 2,011
No ^a	—	—	—	—	—	—
Ambiente social impaciente						
Sí	0,137	0,449	0,093	0,76	1,147	0,476 ~ 2,766
No ^a	—	—	—	—	—	—
La demanda de lectura personalizada						
Sí	-0,476	0,361	1,743	0,187	0,621	0,306 ~ 1,259
No ^a	—	—	—	—	—	—
El auge de la cultura de la comida rápida						
Sí	0,244	0,468	0,272	0,602	1,276	0,510 ~ 3,191
No ^a	—	—	—	—	—	—
Aceleración de la velocidad de difusión de la información						
Sí	-0,249	0,432	0,331	0,565	0,78	0,335 ~ 1,818
No ^a	—	—	—	—	—	—
Intercepto	1,896	1,04	3,325	0,068	6,656	0,868 ~ 51,066

Tabla 91. Resultados de la regresión logística binaria para “impacto en la memoria”: tiempo de uso del e-libro, ventajas e impulsores (controlando escuela y género; referencia = menor tiempo)

Nota. OR > 1 indica mayor probabilidad de “memoria: Sí (1)”. Predictores: duración por sesión, horas

semanales y tiempo extra semanal; seis ventajas y seis factores impulsores (dicotómicos: 1 = Sí, 0 = No). Controles: escuela y género. Categorías de referencia (menor tiempo): 1–30 min por sesión; < 6 h semanales; < 8 h extra.

El modelo mostró un ajuste global moderado (LL = -113,115, AIC = 276,229, BIC = 357,926, pseudo-R² de McFadden = 0,075, n = 194). En el análisis conjunto ningún predictor alcanzó significación estadística ($p > .05$). En particular, las tres dimensiones de tiempo (duración por sesión, horas semanales y tiempo extra semanal) no presentaron efectos independientes una vez controladas las demás covariables; las ventajas y los impulsores del e-libro, modelados como ítems dicotómicos, tampoco mostraron asociaciones significativas con la probabilidad de reportar impacto en la memoria. Igualmente, escuela y género no resultaron significativos en esta especificación. Las OR estimadas se situaron en torno a la unidad y los IC95 % incluyeron 1, lo que es coherente con la ausencia de efectos estadísticamente detectables.

Estos resultados no respaldan la hipótesis de que “a mayor tiempo de uso, mayor impacto en la memoria” de forma uniforme en la muestra analizada. Es importante señalar que algunos niveles extremos de tiempo (p. ej., > 20 h de tiempo extra semanal) presentan tamaños muestrales reducidos, lo que ensancha los intervalos de confianza y limita la precisión de las estimaciones. En conjunto, el patrón sugiere que, manteniendo constantes escuela y género y considerando simultáneamente percepciones (ventajas/impulsores), no se identifican predictores únicos que incrementen la probabilidad de “memoria: Sí” por encima del umbral convencional de significación. Dado el carácter transversal del estudio, estas asociaciones deben interpretarse como condicionales y no causales.

Discusiones

Los resultados de la encuesta ($n = 194$) ofrecen una panorámica matizada y compleja del uso de libros electrónicos en el aprendizaje universitario del español, lo que permite no solo contrastar parcialmente las hipótesis planteadas, sino también identificar tensiones, ambivalencias y condiciones contextuales que influyen en su integración pedagógica. La distribución de la muestra entre la Universidad Internacional de Heilongjiang (59,79%) y la Universidad Normal de Harbin (40,21%), así como el predominio femenino (74,23%), constituyen variables de contexto que deben considerarse al interpretar el alcance y la transferibilidad de los hallazgos, especialmente en un estudio localizado en dos instituciones concretas.

En términos de adopción, los datos evidencian una transición progresiva hacia el formato digital, ya que casi la mitad del alumnado declara leer con mayor frecuencia libros electrónicos (48,97%), mientras que una proporción relevante mantiene la preferencia por el papel (34,54%) o un consumo equilibrado entre ambos formatos (16,49%). Este patrón confirma que la digitalización de la lectura académica no responde a una lógica de sustitución abrupta, sino a una dinámica de coexistencia funcional, en la que cada soporte es valorado en función de sus affordances específicas. Las ventajas atribuidas al libro electrónico, portabilidad, menor coste, facilidad de almacenamiento e inmediatez de acceso, responden a las exigencias de eficiencia y flexibilidad propias del aprendizaje universitario contemporáneo, tal como señalan estudios previos sobre lectura digital en educación superior (Liu et al., 2021; Mizrachi et al., 2018).

No obstante, la persistente valoración simbólica y sensorial del libro impreso, asociada a hábitos de lectura percibidos como más saludables, a la experiencia táctil y al valor de posesión, pone de manifiesto que la elección del formato no se rige exclusivamente por criterios instrumentales, sino también por dimensiones culturales y afectivas de la lectura. La percepción de un menor estatus de las bibliotecas digitales frente a las físicas refuerza esta interpretación, en la medida en que estas últimas siguen siendo concebidas como espacios de concentración, legitimidad académica y

socialización intelectual. En este sentido, los resultados coinciden con investigaciones que subrayan la resistencia simbólica del libro impreso incluso en contextos altamente digitalizados (Baron, 2015; Mangen et al., 2013).

Las expectativas de futuro refuerzan esa lectura: el 78,87% prevé que la evolución tecnológica y social incrementará la lectura en libros electrónicos; se identifican como impulsores la aceleración en la difusión de información (78,35%) y la popularidad de dispositivos móviles (76,29%), mientras que se reconocen amenazas como la dependencia del dispositivo (59,79%) y la fatiga ocular (49,48%). Estas preocupaciones han sido señaladas de forma recurrente en la literatura sobre lectura en pantalla, particularmente en relación con la ergonomía, la salud visual y la autorregulación del uso de dispositivos (Benedetto et al., 2013; Clinton-Lisell et al., 2021). En conjunto, las proyecciones mayoritarias apuntan a una convivencia prolongada entre formatos, más que a la sustitución total del papel por el soporte digital.

Desde el punto de vista operativo, la experiencia de uso del libro electrónico es valorada mayoritariamente de forma positiva. La percepción de un entorno de lectura agradable, junto con la valoración favorable del sistema de búsqueda (76,81% entre “cómodo” y “muy cómodo”), la simplicidad del préstamo (69,07%) y la suficiencia relativa de recursos disponibles por el 57,73%, indica que la infraestructura básica para el uso académico de libros electrónicos se encuentra razonablemente consolidada en las instituciones analizadas. Este resultado sugiere que los principales desafíos actuales no se sitúan tanto en la aceptación del recurso por parte del alumnado como en la mejora continua de la usabilidad, la estabilidad de las plataformas y la calidad de los contenidos digitales, en línea con lo señalado por investigaciones centradas en la integración tecnológica en educación superior (Zhang et al., 2021).

Sin embargo, esta valoración positiva coexiste con una tensión significativa en el plano atencional. La elevada incidencia de distracciones vinculadas a redes sociales y aplicaciones concurrentes pone de relieve una de las principales paradojas de la lectura digital: el mismo dispositivo que facilita el acceso ubicuo a los contenidos introduce múltiples fuentes de interrupción. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en

estudios sobre multitarea digital, que advierten de su impacto negativo en la atención sostenida y en la profundidad del procesamiento cognitivo (Singer & Alexander, 2017b). En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la lectura exige un alto nivel de concentración para procesar estructuras gramaticales, léxicas y pragmáticas, esta fragmentación atencional adquiere una relevancia pedagógica particular.

En el plano cognitivo, los resultados revelan una diferenciación clara entre comprensión lectora y memoria textual. El 40,2% indica que el uso de e-books afecta “mucho/bastante” a la comprensión lectora, frente a un 59,79% que percibe poco o ningún efecto; en cambio, el 67,53% señala influencia sobre la memoria textual. Esta asimetría sugiere que los estudiantes distinguen entre procesos de construcción de significado en tiempo real y mecanismos de consolidación de la información a medio plazo. Desde una perspectiva teórica, esta diferencia puede interpretarse a la luz de los modelos de procesamiento multimedia, que señalan que el soporte digital favorece ciertos procesos de recuperación y reorganización de la información, sin garantizar necesariamente una comprensión profunda si no se acompaña de un diseño instruccional adecuado (Mayer, 2020; Singer & Alexander, 2017b).

No obstante, los análisis inferenciales matizan esa impresión. El MANOVA no detecta diferencias significativas en comprensión/memoria según hábitos de lectura, y la regresión logística (controlando centro y género) no halla predictores robustos del impacto en memoria entre tiempo de uso, ventajas e impulsores; para comprensión, solo aparece una asociación puntual: dedicar 12–16 horas extra semanales se relaciona con menor probabilidad de ubicarse en niveles superiores de comprensión ($OR = 0,306$; $p = .016$), probablemente afectada por tamaños muestrales desiguales en tramos extremos y por la naturaleza autoinformada de la medida. En conjunto, no emerge una relación monótona y general “a más uso, mejores resultados percibidos”.

A nivel institucional, no se observan efectos multivariantes de la escuela en el conjunto de ventajas/defectos; a nivel univariante, sí aparece una diferencia específica en la “inmediatez en la lectura” favorable a la Universidad Normal de Harbin, lo que sugiere más bien matices ligados a infraestructura/organización que divergencias

culturales de fondo. En los defectos percibidos no hay diferencias por escuela ni por género. En las ventajas, el efecto global de género es significativo, pero sin configurar un patrón de grandes contrastes prácticos. Estas evidencias, junto con la estabilidad general de medias, invitan a priorizar intervenciones de ecosistema (acceso, plataformas, apoyos) sobre segmentaciones demográficas.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados sugieren que las mejoras de ecosistema (acceso inmediato, estabilidad de plataforma, ergonomía del dispositivo y apoyos de búsqueda) parecen tener mayor retorno que estrategias centradas en perfiles demográficos; optimizar estas capas podría reducir la percepción de dependencia tecnológica y fatiga. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar tareas que incorporen estrategias explícitas de gestión de la atención, como lectura guiada con objetivos claros, microtarefas con tiempos definidos, pausas activas e integren autorregulación atencional. La coexistencia entre formatos impreso y digital implica atender la preferencia por experiencias sensoriales del papel en actividades de lectura profunda, reservando los libros electrónicos para itinerarios de búsqueda, lectura intensiva con anotación y aprendizaje móvil. Estos vectores son coherentes con la literatura de referencia revisada en el capítulo 2 y con experiencias mixtas reportadas en casos aplicados.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño del cuestionario priorizó el análisis específico de cada dimensión percibida, lo que orientó el plan analítico hacia comparaciones ítem a ítem y modelos logísticos/MANOVA. Además, el carácter autoinformado y transversal de los datos limita las inferencias causales, y la realización del estudio en dos instituciones de la ciudad de Harbin acota la generalización externa de los resultados. Por eso, la incorporación de la fase cualitativa (entrevistas semiestructuradas y grupos focales) permite complementar los hallazgos cuantitativos, explorar mecanismos explicativos y profundizar en dimensiones menos observables, como la motivación, la interactividad y las prácticas docentes.

En síntesis, la encuesta dibuja un escenario de adopción pragmática y expectativas mayoritariamente favorables hacia los libros electrónicos en la enseñanza y

el aprendizaje del español, caracterizado por beneficios operativos claros, tensiones atencionales persistentes e impactos cognitivos no lineales. Los resultados sugieren que la eficacia del libro electrónico depende menos de la intensidad de uso y más del diseño instruccional y del ecosistema de acceso y uso. La integración analítica con los datos cualitativos permitirá afinar estas conclusiones y formular recomendaciones fundamentadas tanto para la política institucional como para el diseño de materiales didácticos.

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS

A continuación, se exponen los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas de este estudio, utilizando NVivo como plataforma técnica. El análisis abarca tanto al estudiantado como al profesorado y se organiza en torno a las siguientes dimensiones relativas al uso de libros electrónicos por parte de estudiantes universitarios de español en China: resultados de aprendizaje lingüístico; aceptación y satisfacción y sus factores determinantes; percepciones de uso; valoración del profesorado sobre la aplicación de los libros electrónicos en la enseñanza del español (oportunidades y desafíos); contexto de la pandemia y cambios de conducta en la pospandemia; así como actitudes y grado de apoyo de docentes y estudiantes, junto con sus expectativas de futuro. El objetivo es contrastar los factores clave identificados previamente en la revisión de alcance y, al mismo tiempo, explorar hallazgos y preocupaciones emergentes en contextos reales de aprendizaje y de enseñanza, con el fin de sustentar y, en su caso, ajustar las hipótesis y discusiones posteriores.

En cuanto al tratamiento de los datos, todas las entrevistas grabadas se transcribieron de forma literal. Se empleó la función de dictado de Microsoft Word para generar documentos en formato .docx, que posteriormente se importaron en NVivo para su gestión y anotación. Sobre esa base, el estudio siguió un protocolo de codificación previamente establecido y llevó a cabo codificación manual: en primer lugar, se crearon códigos (etiquetas) que representaran fenómenos y puntos de vista concretos a partir de las percepciones y narrativas de las personas entrevistadas acerca del aprendizaje con libros electrónicos; en segundo lugar, dichos códigos se agruparon inductivamente según sus motivaciones y características internas y externas, conformando una estructura jerárquica de categorías y subcategorías. Para realizar la comparación entre grupos, este estudio clasifica los casos en tres categorías: docentes, estudiantes y entrevistas de grupos focales, a efectos de organización documental; y, tomando como referencia el rango académico del profesorado, el curso del estudiantado, el género y la tipología del centro, se analizan las diferencias observadas en distintos contextos.

En la estrategia analítica, además de la descripción cuantitativa de la frecuencia de aparición de categorías y códigos, se examinaron las relaciones de coocurrencia entre códigos para identificar vínculos y acoplamientos entre factores, verificar ciertos impactos “previsibles” del uso de libros electrónicos en la enseñanza del español y, a partir de ello, comparar, complementar y ampliar los factores incluidos en el marco existente. Cada código se acompaña de una cita o respuesta representativa como parte de la cadena de evidencias, garantizando la trazabilidad y la verificabilidad de las conclusiones.

La organización del resto de esta sección es la siguiente: en primer lugar, se describen las características básicas de las personas entrevistadas y la distribución muestral; en segundo lugar, se presentan las categorías analíticas principales relativas al aprendizaje y la enseñanza con libros electrónicos, junto con sus subcategorías y las evidencias correspondientes; en tercer lugar, se clasifican los factores influyentes y las percepciones de uso y se analizan sus asociaciones; posteriormente, se recogen las observaciones de las personas entrevistadas acerca de la práctica docente y las aplicaciones concretas (incluidos los efectos en el aprendizaje de la lengua), así como sus sugerencias; por último, desde una perspectiva que recorre todo el proceso “uso–aprendizaje”, se sistematizan y discuten las ventajas, los desafíos y las vías de mejora percibidas, con el propósito de fundamentar las recomendaciones de política educativa y de práctica docente que se presentarán a continuación.

4.2.1. Descripción de la muestra

La muestra de este estudio está compuesta por estudiantes de grado y personal docente de la Universidad Normal de Harbin y la Universidad Internacional de Heilongjiang, y resulta adecuadamente representativa de la población objetivo. En total se llevaron a cabo 26 entrevistas individuales y 2 entrevistas grupales. Los participantes abarcan distintos cursos (tercer y cuarto año) y categorías académicas del profesorado (Profesor/a Ayudante y Profesor/a Titular de Universidad). La distribución detallada se presenta en la Tabla 92.

	Universidad Normal de Harbin (n)	Universidad Internacional de Heilongjiang (n)	Total (n)	Porcentaje
Estudiante de grado: 3.º curso	4	4	8	30,77 %
Estudiante de grado: 4.º curso	4	4	8	30,77 %
Profesor/a ayudante	4	4	8	30,77 %
Profesor/a titular	1	1	2	7,69 %
Total	13	13	26	100%

Tabla 92. Distribución de la muestra

Tras la presentación de la distribución muestral, y en el marco de un diseño mixto secuencial explicativo, sobre la base del análisis ya concluido del cuestionario y de los materiales de entrevistas obtenidos posteriormente, se desarrolla la comparación y la interpretación en torno a cinco dimensiones.

En cuanto a los efectos en el aprendizaje de lenguas, la literatura existente muestra que la integración multimodal y la retroalimentación inmediata de los libros electrónicos favorecen la motivación y el rendimiento, si bien su efecto depende del diseño didáctico y de los mecanismos de interacción (por ejemplo, la mejora de la motivación y las calificaciones con e-books interactivos; el reconocimiento de voz y la corrección inmediata que aumentan la confianza y la precisión en la expresión oral) (Zhou, 2021). Desde el plano teórico, la teoría del aprendizaje multimedia respalda el procesamiento de doble canal texto–imagen/audio (Mayer, 2020); desde el plano de uso, funciones como la búsqueda de texto completo, la anotación y la portabilidad entre dispositivos pueden elevar la eficiencia de las tareas y, con ello, reforzar los resultados de aprendizaje, aunque exigen atender a la adecuación entre contexto y materiales (Zhang et al., 2021).

En relación con la aceptación y la satisfacción, las encuestas multinstitucionales de gran tamaño reportan, en general, altos niveles de reconocimiento por parte de los usuarios, al tiempo que señalan la facilidad de uso de la interfaz, la interactividad y la retroalimentación de datos como factores impulsores clave; la fatiga visual derivada de la exposición prolongada a pantallas figura entre las principales preocupaciones (Pikhart, 2022; Sung, 2019).

Desde la perspectiva del profesorado, la literatura y la práctica coinciden en que los libros electrónicos aportan ventajas de eficiencia y organización en la gestión del tiempo de clase, la corrección de tareas y la enseñanza diferenciada; sin embargo, la rigidez en la estructura de contenidos, la compatibilidad entre plataformas y la insuficiente formación estratégica del profesorado se erigen en cuellos de botella para su integración profunda. La coexistencia de “ventajas y restricciones” constituye, por tanto, una pista analítica central para las secciones posteriores (CIQA, 2020; Jiang, 2013).

En el contexto de la pandemia, la expansión de la enseñanza a distancia e híbrida aceleró de forma notable la adopción de libros electrónicos, ofreciendo una ventana singular para examinar su papel en tres ámbitos: continuidad docente, accesibilidad del aprendizaje y calidad de la interacción. Al mismo tiempo, salieron a la luz problemas de fragmentación de recursos e insuficiencia de los sistemas de apoyo, cuestiones que deben matizarse en el análisis (CIQA, 2020; Gu & Li, 2022).

Por último, en lo que respecta a las actitudes y el apoyo de docentes y estudiantes, diversos estudios señalan un desajuste en la competencia digital: el profesorado suele poseer competencias digitales profesionales elevadas, pero muestra heterogeneidad en su integración didáctica; el estudiantado, pese a un uso frecuente, adolece de alfabetización digital académica suficiente. Este diferencial estructural incide en las actitudes hacia los libros electrónicos, en su adopción y en los tipos de apoyo requeridos, y constituye una premisa necesaria para la comparación cualitativa y la explicación de los mecanismos en el presente estudio (Abdullah & Chun, 2022; Alejaldre Biel & Álvarez Ramos, 2019; Luo, 2021).

Perfiles de los entrevistados: niveles de evaluación

Más allá de las consideraciones previas, se presenta la valoración de los perfiles de las personas entrevistadas a partir de cinco niveles definidos en función del desempeño observado durante la entrevista semiestructurada. Los niveles se establecieron con base en el rendimiento global del participante respecto del objeto de estudio, la lectura digital y el uso de libros electrónicos en la enseñanza de español en universidades chinas, y toman en cuenta una matriz de cuatro dimensiones: conocimiento sustantivo sobre el tema, respuesta y comprensión de las preguntas (fluidez, coherencia y capacidad para profundizar), ejemplificación y argumentación mediante experiencias de aula o aprendizaje y referencias evaluables, y uso de terminología y herramientas (precisión conceptual y dominio de plataformas y funciones).

A partir de esta matriz se distinguen cinco niveles, del 0 (No cualificado) al 4 (Experto), que corresponden a perfiles progresivos de entrevistados en relación con la práctica de lectura digital. La Tabla 93 detalla los descriptores de cada nivel y de cada dimensión, que sirvieron para la codificación cualitativa y la posterior síntesis de resultados.

Nivel	Descripción del nivel	1. Conocimiento del tema (lectura digital/e-books en la enseñanza del español)	2. Respuesta y comprensión (manejo del intercambio)	3. Ejemplos y argumentación (escenarios de aula/aprendizaje, evidencias y reflexión)	4. Terminología y herramientas (terminología didáctica/técnica y dominio de plataformas)
Nivel 0	No cualificado	Carece de conocimientos o muestra confusión evidente (p. ej., equipara e-book con “un PDF para ojear”).	No responde o se desvía de forma sostenida.	No ofrece opiniones.	Usa solo vocabulario cotidiano; desconoce plataformas/funciones habituales.
Nivel 1	Principiante	Comprende los conceptos mencionados pero de forma difusa; no explica su utilidad didáctica.	Necesita indicaciones/ejemplos para responder; le cuesta seguir las repreguntas.	Opiniones fragmentarias y sin argumentación.	Emplea términos esporádicamente y con imprecisión; solo reconoce nombres de plataformas (p. ej., Kindle, Xuexitong).
Nivel 2	Intermedio	Posee conocimientos básicos: identifica funciones comunes (anotación, búsqueda, hipervínculos) y pros/contras básicos.	Responde a lo preguntado y sigue el hilo de la conversación.	Describe experiencias personales o episodios de clase; análisis limitado.	Usa terminología básica con cierta precisión (p. ej., “búsqueda intertextual”, “LMS”); maneja 1–2 plataformas.
Nivel	Avanzado	Aplica los	Responde con	Aporta ejemplos	Usa terminología

3	o	conocimientos en cursos/investigación (elige papel/pantalla según la tarea; diseña actividades de lectura).	fluidez; compara papel/pantalla y justifica el contexto de uso.	concretos y evidencias iniciales (notas, retroalimentación) y reflexiona sobre límites.	bastante precisa (p. ej., “lectura profunda”, “alfabetización informacional”); maneja varias plataformas/funciones (anotación sincronizada, gestor de referencias, multidispositivo).
Nivel 4	Experto	Integra teoría y evidencia; cita investigaciones y las vincula al contexto de los programas de español en universidades chinas.	Responde en profundidad; amplía la pregunta y propone hipótesis comprobables o mejoras de diseño.	Integra críticamente evidencias de múltiples fuentes; cita normas (APA 7); aborda ética académica/derechos de autor y accesibilidad.	Usa terminología experta (carga cognitiva/efectos del medio/motivación para el aprendizaje); diseña y evalúa experimentos didácticos y análisis de datos (pre-post, tamaño del efecto, métodos mixtos).

Tabla 93. Niveles de evaluación de los entrevistados

La Figura 12 muestra la distribución de los niveles de evaluación del conjunto de la muestra entrevistada, estudiantes de tercer y cuarto curso de grado y personal docente de la Universidad Normal de Harbin y de la Universidad Internacional de Heilongjiang (n=26). Los resultados indican que los niveles intermedio y avanzado concentran la mayor proporción, con el 30,8 % y el 46,2 %, respectivamente; el nivel principiante representa el 3,8 % y el nivel experto el 19,2 %. En términos generales, la muestra se caracteriza por un predominio de perfiles intermedios y avanzados, mientras que la proporción de expertos es relativamente baja.

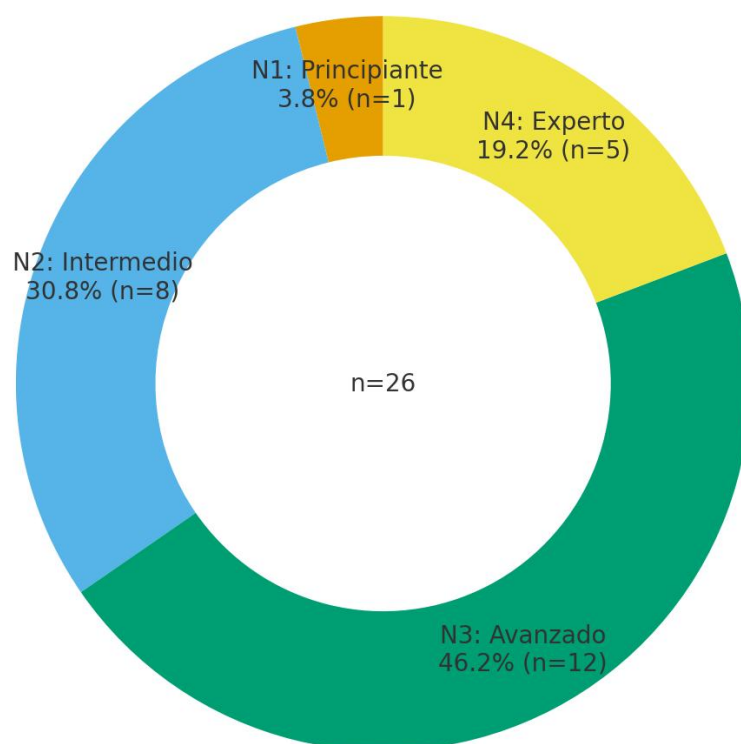


Figura 12. Distribución de niveles de evaluación (n=26)

La Figura 13 presenta la distribución de los niveles de evaluación en los tres grupos entrevistados (estudiantes de grado de 3.º curso, de 4.º curso y personal docente). En el personal docente predominan los niveles avanzado y experto: cada uno representa el 50 % del colectivo (5/10). Entre los estudiantes de 3.º curso predomina el nivel intermedio (6/8), con presencia menor de avanzado (2/8) y ausencia de los niveles principiante y experto; en los de 4.º curso predomina el nivel avanzado (5/8), con proporciones menores de intermedio (2/8) e principiante (1/8). En conjunto, el nivel experto supone el 19,2 % de la muestra (5/26) y se concentra exclusivamente en el personal docente; no se registran casos de expertos entre el alumnado.

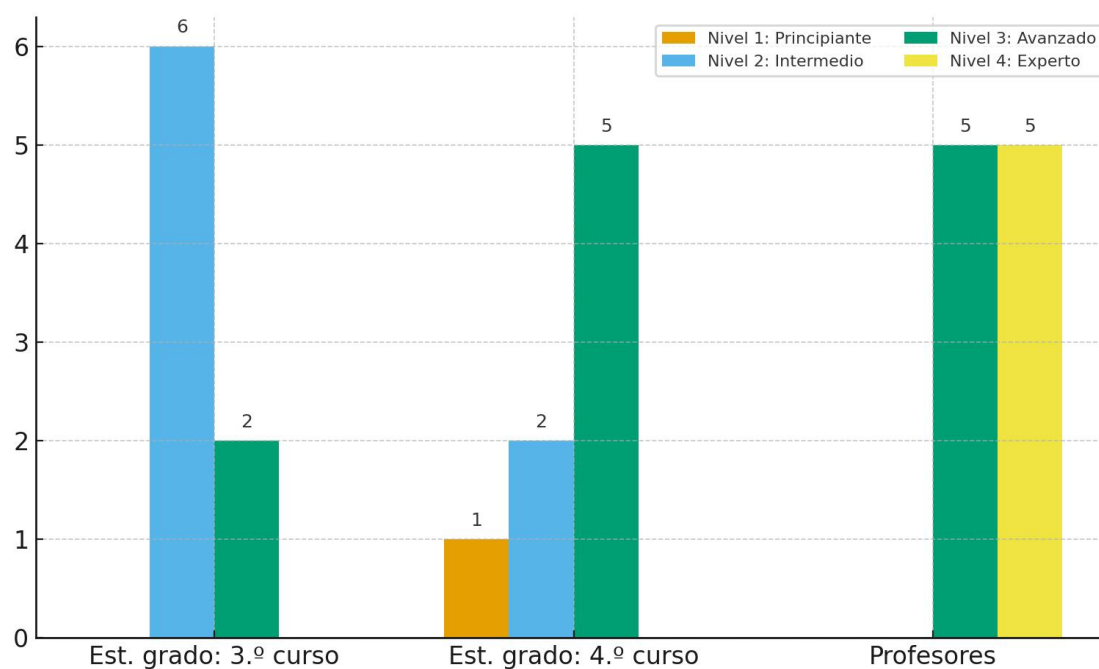


Figura 13. Distribución por niveles y categoría

En consonancia con la literatura que sostiene que el profesorado presenta una competencia digital profesional más alta, mientras que el estudiantado, pese a su uso intensivo, muestra carencias en la alfabetización digital de carácter académico, los datos de este estudio revelan una tendencia altamente consistente (Abdullah & Chun, 2022; Luo, 2021). Las Figuras 12 y 13 indican que el profesorado se concentra en los niveles avanzado y experto (el nivel experto, 19,2 % del total, procede íntegramente del profesorado). Entre los estudiantes de 3.º curso predomina el nivel intermedio (6/8) y, aunque en 4.º curso pasa a predominar el nivel avanzado (5/8), no se registran casos de experto en el alumnado. En suma, la competencia de lectura digital en contextos académicos parece depender más de la orientación por tareas docentes y del entrenamiento sistemático que de la mera frecuencia de uso cotidiana.

4.2.2. Contexto y escenarios de uso de los libros electrónicos

Este apartado se centra en identificar los principales escenarios de uso de los libros electrónicos en el ámbito universitario, así como en analizar de qué manera la pandemia contribuyó a la reconfiguración de dichas prácticas. El análisis se realiza a

nivel de participante (N = 26), de modo que cada caso integra la entrevista individual y, cuando procede, la intervención en grupo. Se consideran dos métricas analíticas: la cobertura, entendida como el porcentaje de participantes que mencionan cada tema, y la densidad media de referencias, definida como el número medio de menciones por participante entre quienes aluden al tema.

Los resultados evidencian que los escenarios de uso de los libros electrónicos se encuentran ampliamente generalizados entre los participantes (26/26 casos), con un total de 130 referencias codificadas, lo que se traduce en una densidad media de 5 referencias por caso. Este patrón pone de manifiesto que se trata de un tema recurrente y compartido tanto en los discursos del profesorado como del estudiantado, lo que sugiere su posición central dentro de las percepciones de los participantes.

En términos de prácticas, se identifican dos focos principales de integración de los libros electrónicos: el uso en el aula (17/26; 65,4%; densidad 1,76), asociado a la proyección de fragmentos, la búsqueda en vivo para aclaraciones puntuales y la anotación guiada; y el autoaprendizaje fuera del aula (17/26; 65,4%; densidad 2,18), donde predomina una rutina de “micro lecturas + recuperación” (resaltados, marcadores e historial de búsquedas) orientada al estudio del vocabulario y al repaso distribuido.

Estas prácticas se ven favorecidas por las características propias del entorno digital y por las funcionalidades que ofrecen los dispositivos electrónicos, ampliamente mencionadas por los entrevistados. Entre las motivaciones más recurrentes destacan la facilidad de acceso a la información, la portabilidad de los soportes, la comodidad para realizar búsquedas rápidas y la posibilidad de una lectura ágil, lo que da lugar a una experiencia de lectura más selectiva y “directa al grano”.

«En los cursos de traducción, los libros electrónicos resultan muy valiosos gracias a su función de búsqueda instantánea de terminología y ejemplos de uso, [...] junto con la visualización paralela del texto original, las traducciones de referencia y los glosarios.»

«[...] identificar más fácilmente las variaciones estilísticas y de colocación. Esto

se traduce en una mayor coherencia terminológica y textual; la búsqueda de texto completo combinada con la localización de frases de ejemplo resulta muy eficaz.»

«Creo que los libros electrónicos son especialmente útiles cuando no se dispone de ejemplares impresos. También resultan muy prácticos cuando necesito buscar información concreta de forma rápida o cuando quiero comprobar si un libro merece la pena ser leído en su totalidad antes de dedicarle más tiempo.»

«Considero los libros electrónicos como un repositorio de perspectivas y datos.»

«[...] es un repositorio y navegador [...] capaz de localizar rápidamente en textos y anotaciones.»

«Por la noche realizo sesiones de “lectura silenciosa” de unos 30 minutos en la tableta; durante los desplazamientos reviso en el teléfono móvil los fragmentos resaltados [...] los fines de semana, sincronizo estos contenidos con una aplicación de vocabulario para su repaso.»

«Leo libros electrónicos principalmente en el autobús y el metro, donde las sesiones son breves pero frecuentes.»



Figura 14. Nube de palabras sobre el uso en el aula



Figura 15. Nube de palabras sobre el autoaprendizaje fuera del aula

Las configuraciones de dispositivo y formato estructura estas prácticas: los dispositivos son mencionados por 16/26 (61,5 %; densidad 2,06), con el ordenador asociado a lectura intensiva y gestión de materiales, el teléfono a accesos breves en movilidad y la tinta electrónica a sesiones prolongadas por comodidad visual; los formatos de archivo aparecen en 11/26 (42,3 %; densidad 1,82), con PDF preferido por la estabilidad de paginación en tareas docentes y EPUB valorado para lectura extensiva gracias al reflujo y al ajuste tipográfico.

«Utilizo mi móvil solo para tareas breves y cambia al ordenador para textos más largos.»

«Leo artículos largos en tabletas y uso el móvil para lecturas rápidas.»

«Para el curso de interpretación de español, necesito leer casos prácticos, anotarlos en mi ordenador y añadir marcadores. [...] los dispositivos móviles son más adecuados para tareas cortas.»

«Los textos largos se leen mejor en el ordenador durante los fines de semana [...] los teléfonos móviles solo sirven para tareas breves, ya que, de lo contrario, el riesgo de distracción es demasiado alto.»

«Sigo pensando que los textos más largos son más envolventes cuando se leen en un ordenador.»

«Las características luminosas de las pantallas de tinta electrónica se asemejan a las de los periódicos, con las ventajas principales de un brillo reducido y un funcionamiento sin parpadeos, lo que proporciona una comodidad similar a la de leer en papel.»

«Prefiero el formato EPUB porque su diseño adaptativo funciona a la perfección en diferentes dispositivos.»

«Independientemente del dispositivo utilizado, los archivos PDF conservan las fuentes, imágenes y diseño originales, lo que garantiza la coherencia visual [...] y no surgirán problemas de formato.»

Los escenarios estratégicos pero menos extendidos son los exámenes y la preparación (5/26; 19,2%; densidad 1,00), donde los libros electrónicos se emplean para curar bancos de materiales y localizar rápidamente definiciones o ejemplos en la recta final del estudio, y el aprendizaje colaborativo (3/26; 11,5%; densidad 1,67), centrado en anotación compartida y coedición de documentos para tareas de escritura, con valor añadido en la coordinación y trazabilidad del trabajo en equipo.

«El sistema de etiquetado y clasificación de los libros electrónicos es de suma importancia. Al final de cada semestre, puedo filtrar el material de repaso por etiquetas, lo que me permite localizar rápidamente los pasajes clave.»

«La función de anotación colaborativa nos permite complementar el trabajo de los demás, fusionándolo finalmente en un “paquete de recursos”.»

«[...] ha profundizado significativamente los debates en el aula y ha llevado a una comprensión más profunda de la materia.»

En el contexto pandémico, 23/26 participantes (88,5%; densidad 1,65) señalan que la normalización de modalidades en línea y mixtas actuó como catalizador del uso (subnodo Cambios en las modalidades: 21/26; 80,8%; densidad 1,10), incrementando la frecuencia de acceso y diversificando los dispositivos. No obstante, persisten cuellos de botella en licencias, plataformas y formación docente (subnodo Recursos didácticos: 9/26; 34,6%; densidad 1,67). En conjunto, el uso de libros electrónicos es amplio y funcionalmente diferenciado por escenario, con el contexto institucional modulando su alcance y estabilidad.

«Después de la pandemia, me he dado cuenta de que uso más los libros electrónicos. Como se actualizan rápido, podemos acceder a las nuevas ediciones el mismo día en que nuestros profesores cambian los libros de texto. [...] Esta tecnología realmente ayudó a que la enseñanza no se viera tan afectada durante la pandemia; incluso cuando las clases pasaron a ser en línea de repente, pudimos hablar del material con nuestros profesores al mismo ritmo.»

«Tras la pandemia, el aprendizaje mixto se ha convertido en la norma. Los libros electrónicos integran los libros de texto básicos con materiales de lectura complementarios en plataformas en línea, con el apoyo de un portal unificado y la funcionalidad de inicio de sesión único (SSO), lo que permite el acceso instantáneo tanto dentro como fuera del campus.»

«Los libros electrónicos proporcionaron alternativas equivalentes o casi equivalentes, lo que redujo el riesgo de interrupción de los cursos y demostró la capacidad de mitigar los problemas de recursos y continuidad tanto durante como después de la pandemia.»

«Los recursos electrónicos de la biblioteca se están ampliando, pero las interfaces de búsqueda siguen siendo inconsistentes.»

«[...] pero no sustituye por completo la experiencia del aprendizaje presencial.»

«[...] para que los libros electrónicos sustituyan por completo a los libros físicos y a las aulas presenciales, es necesario seguir perfeccionando la concurrencia de las plataformas, los términos de los derechos de autor y la integración de múltiples herramientas.»

«Algunos libros electrónicos pueden tener límites de tiempo de acceso o restricciones de contenido. A diferencia de los libros o artículos físicos, es posible que no puedas acceder a ellos cuando lo necesites.»

4.2.3. Percepciones, actitudes e intención de uso de los libros electrónicos en profesorado y estudiantado

La transición del libro impreso al formato digital no es meramente un cambio de soporte, sino una reconfiguración en la percepción y la experiencia del usuario (McLuhan, 1962), lo cual, según algunos autores, plantea interrogantes sobre el desarrollo de la lectura profunda y la calidad de la atención cognitiva en entornos digitales (Wolf, 2007). Este fenómeno constituye la base conceptual para analizar las percepciones y actitudes del profesorado y el estudiantado hacia los libros electrónicos. Por tanto, antes de profundizar en las valoraciones específicas, es crucial reconocer cómo el cambio de soporte influye en la predisposición lectora.

En el marco de la presente investigación, la Figura 16 sintetiza la retroalimentación obtenida sobre la percepción general de los participantes respecto al aprendizaje y la enseñanza mediado por libros electrónicos. Los resultados iniciales revelan una tendencia positiva, donde el 46,2% de los encuestados manifiesta una actitud favorable hacia la lectura digital. Cabe destacar que una porción significativa, el 42,3%, mantiene una postura indecisa o neutral (no definida). Por último, solo el 11,5% de los informantes se posiciona con una percepción manifiestamente negativa.

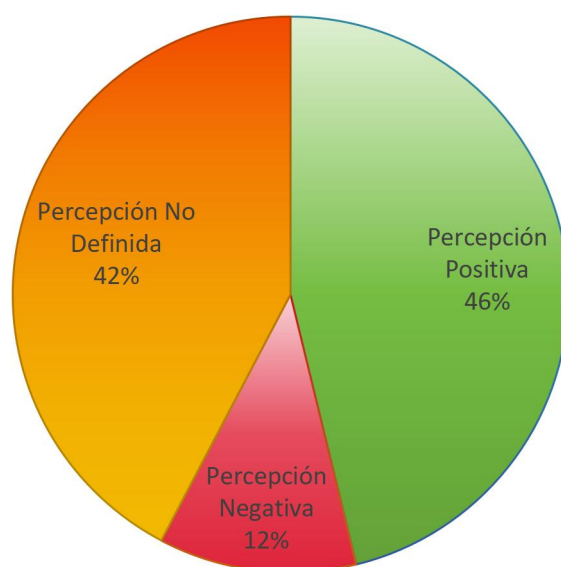


Figura 16. Distribución de la percepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de español con e-books

En relación con las percepciones, actitudes e intención de uso de los libros electrónicos, el análisis de contenido cualitativo permitió identificar dos categorías analíticas estrechamente vinculadas: la aceptación y satisfacción con el uso de los libros electrónicos y la perspectiva del profesorado respecto a su integración en la enseñanza del español. Estas categorías permiten comprender tanto la valoración general de estos recursos como las condiciones pedagógicas que influyen en su adopción y uso efectivo.

En cuanto a la aceptación y satisfacción, los discursos de los participantes reflejan, en términos generales, una valoración predominantemente positiva del uso de libros electrónicos, especialmente por parte del estudiantado. La experiencia de uso aparece asociada a factores como la facilidad de acceso a los contenidos, la portabilidad y la posibilidad de consulta flexible, lo que contribuye a una percepción favorable del recurso. Asimismo, varios participantes destacan que los libros electrónicos se ajustan a los hábitos de aprendizaje digital del alumnado, favoreciendo su aceptación inicial.

«[...]puedo almacenar grandes cantidades de material didáctico en mi ordenador para consultarlo en el futuro, sin ocupar espacio físico.»

«Su naturaleza instantánea, poder acceder a ellos cuando los necesitas y no tener que pedirlos y esperar, especialmente si son de reciente publicación. »

«Las búsquedas por palabras clave permiten recuperar inmediatamente el contenido necesario, lo que mejora la eficiencia en términos de tiempo.»

«Cuando intento aprender más sobre un aspecto específico de un tema, me resulta más fácil navegar por los libros electrónicos mediante el uso de palabras clave. [...] No hay ninguna razón por la que no vaya a elegir la versión electrónica, más accesible, en lugar de la copia impresa.»

«La función de soporte técnico de los libros electrónicos es una de sus principales ventajas, especialmente las funciones de búsqueda, anotación (resaltado y notas) y compartir que ofrece, las cuales mejoran enormemente la eficiencia del aprendizaje. Por ejemplo, incluso si pierdo una clase, puedo usar

estas herramientas para resaltar rápidamente los puntos clave y añadir anotaciones, poniéndome al día con el progreso del estudio rápidamente.»

No obstante, la satisfacción expresada no es homogénea ni incondicional. En distintos fragmentos discursivos se observa que la valoración positiva depende de la calidad del diseño del libro electrónico y de la estabilidad técnica. En este sentido, la aceptación se configura como una actitud condicionada por la experiencia concreta de uso, más que como una preferencia generalizada por el formato digital frente al impreso. Cuando el libro electrónico no aporta un valor añadido claro o su uso se percibe como meramente instrumental, la satisfacción tiende a disminuir.

«[...]la estabilidad y la velocidad de la conexión a Internet y del propio dispositivo. Si las páginas se bloquean o tengo que iniciar sesión repetidamente, simplemente me rindo. [...] También era igual de fácil abandonar la lectura de un ebook, debido a la facilidad de esfuerzo para obtenerlos en primer lugar.»

«Debería haber más libros disponibles en formato digital para facilitar el estudio. Además, muchos sitios web ofrecen versiones electrónicas poco prácticas, difíciles de leer y con un acceso irritantemente complicado.»

«Algunos libros electrónicos escaneados adolecen de una mala composición tipográfica, como texto borroso, páginas desalineadas, fuentes de baja calidad o páginas que faltan. Esto perjudica gravemente mi experiencia de lectura y mi comprensión, ya que una maquetación deficiente aumenta la fatiga visual, interrumpe el flujo de la lectura, provoca distracciones e incluso puede llevar a confusión. Esto resulta especialmente problemático en el caso de los libros que requieren una lectura atenta y la comprensión de contenidos complejos.»

Asimismo, junto a estas valoraciones favorables condicionadas, en los discursos de los participantes emergen de manera recurrente diversas preocupaciones asociadas al

uso de los libros electrónicos en contextos de aprendizaje. Entre ellas destacan la posibilidad de distracción y la interferencia derivada de la conexión permanente a Internet, que facilita el acceso simultáneo a otros contenidos no relacionados con la actividad académica. Del mismo modo, algunos informantes señalan dificultades para mantener una lectura profunda y sostenida en entornos digitales, lo que se traduce en una experiencia de lectura más fragmentada y superficial, especialmente cuando se trata de textos extensos o conceptualmente complejos. A estas limitaciones se añaden aspectos de carácter físico y material, como la fatiga visual provocada por el uso prolongado de pantallas, así como la percepción de una oferta aún insuficiente de recursos digitales de calidad en determinados ámbitos disciplinares.

«Me resulta mucho más difícil leer libros electrónicos y eso normalmente significa que no entiendo muy bien la literatura. Para evitarlo, imprimo lo que voy a leer si no es demasiado largo.»

«Cuando estaba haciendo mi tesis de grado, el mayor problema que encontré fue la escasez de recursos de libros electrónicos para temas especializados. Con frecuencia, en los recursos electrónicos de la biblioteca a los que tenemos acceso, no podemos encontrar algunos tratados académicos clave. Me di cuenta de que algunos editores limitan la compra de versiones electrónicas de ciertos libros de texto o de investigación por parte de las bibliotecas. Esto tiene un gran impacto en los estudiantes que hacemos investigación profunda, ya que es difícil obtener los monográficos de investigación necesarios en línea, especialmente los libros más antiguos. Quizás estos libros se imprimieron en tiradas cortas originalmente y, aunque todavía tienen derechos de autor, puede que no sea rentable para los editores digitalizarlos o reimprimirlos, por lo que se convierten en ‘ejemplares digitales huérfanos’ y nos resulta muy difícil acceder a ellos.»

«Como estudiante, la accesibilidad a los libros electrónicos es fundamental. Algunos libros no están disponibles en el portal de la biblioteca y hay que recurrir a buscarlos en Internet, lo cual resulta costoso.»

«Para ser honesto, el libro electrónico es realmente conveniente, pero me cuesta mucho terminar de leer un libro completo. Tal vez no sea un problema del libro en sí, sino un desafío con la forma de leer. Después de mirar la pantalla por mucho tiempo, mis ojos se cansan mucho, y esa molestia física afecta bastante la experiencia de lectura. Lo que es más importante, hay demasiadas distracciones cuando uso la computadora o la tableta para leer un e-book. Siempre estás recibiendo notificaciones o sientes la tentación de abrir el navegador para buscar algo. Siento que las otras funciones en esos dispositivos, como las aplicaciones sociales o las ventanas emergentes, dispersan mi atención, haciendo que me resulte difícil concentrarme por completo en el contenido de estudio, como lo haría con un libro impreso.»

«Puedo leer un libro impreso de principio a fin, pero un libro electrónico me cansa la vista.»

Desde la perspectiva del profesorado, los libros electrónicos son valorados de manera más cautelosa y reflexiva. Los docentes reconocen su potencial para facilitar determinadas tareas pedagógicas, como la actualización de materiales, el acceso a recursos complementarios y el apoyo al aprendizaje autónomo fuera del aula. Esta conveniencia funcional se asocia principalmente con usos complementarios y no con una sustitución directa del libro impreso.

«Para mí, el mayor beneficio no es tanto que el estudiante lea en digital, sino la rapidez con la que puedo actualizar la bibliografía. Con los libros impresos, tardábamos años en incluir un nuevo descubrimiento o una nueva normativa. Ahora, si quiero añadir un artículo o un capítulo reciente, lo subo al repositorio inmediatamente. Esto garantiza que lo que enseño está vivo y al día. Pero, ojo, es un complemento, el temario base sigue estando ahí.»

«El libro electrónico abre una puerta de acceso que antes no teníamos. Les digo

a mis alumnos: “Vayan al capítulo 3”, y directamente pueden hacer clic para ver el vídeo explicativo o acceder a la base de datos complementaria que estoy usando en clase. No es solo el texto, es el ecosistema de recursos que lo rodea. Es fantástico para tareas de investigación, pero el núcleo conceptual lo seguimos trabajando en el aula, con la interacción directa.»

«Valoro mucho que el estudiante no dependa de mi horario de oficina o de la biblioteca. Si un alumno tiene que repasar un concepto o revisar apuntes a las once de la noche desde su casa, el libro electrónico le ofrece esa autonomía total. Permite un aprendizaje más flexible y personalizado.»

Al mismo tiempo, los discursos docentes ponen de relieve la importancia de una integración didáctica coherente con los objetivos curriculares y las metodologías de enseñanza. La adopción de libros electrónicos se percibe como un proceso que requiere planificación pedagógica específica y una adaptación consciente a las características del alumnado. En este contexto, la aceptación del recurso está estrechamente vinculada a su utilidad real en la práctica docente y a su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje.

«En la clase de expresión oral de cursos superiores, tengo muy bien definida la función del libro electrónico: es un “contenedor de tareas y evidencias” altamente eficiente, que nos ayuda a sistematizar el entrenamiento oral avanzado. Diseño todo el proceso de enseñanza como una secuencia interconectada. Específicamente, empezamos con la “captura de bloques de lenguaje” (*chunk acquisition*), seguida de la “micropráctica” en torno a esos bloques. Luego, para impulsar la interacción real entre los estudiantes, utilizamos una actividad de “brecha de información”, forzándoles a participar en la “negociación y el acuerdo” para resolver un problema, finalizando con la “presentación de resultados”.

Además, para garantizar la rigurosidad del ritmo y la participación plena del alumnado, utilizo dos estrategias: aplico el “*timeboxing*” (caja de tiempo) para controlar estrictamente la duración de cada fase y, a la vez, empleo el “*cold calling*” (llamada fría o aleatoria) para asegurar que todos los estudiantes permanezcan concentrados y listos para intervenir en cualquier momento. Esta metodología permite que el valor del libro electrónico como herramienta de apoyo didáctico se maximice.»

Finalmente, en la perspectiva del profesorado emergen diversos desafíos pedagógicos y contextuales, entre los que destacan la falta de formación específica para el uso didáctico de libros electrónicos, ciertas limitaciones técnicas y la preocupación por posibles distracciones en el aula. Estos factores contribuyen a configurar una actitud docente generalmente favorable, pero prudente y condicionada, en la que el uso de libros electrónicos se concibe como una herramienta con potencial, cuya eficacia depende de condiciones institucionales, tecnológicas y metodológicas adecuadas.

«Desde que empezamos a integrar los libros electrónicos, la principal limitación que he notado no es la tecnología en sí, sino la falta de preparación específica del profesorado. Sabemos usar la plataforma, sí, pero nos faltan las estrategias didácticas probadas: ¿Cómo se gestiona la atención en un entorno digital? ¿Cuáles son las mejores prácticas para evaluar la lectura activa en un e-book? Por eso, considero urgente establecer programas de formación docente continua centrados exclusivamente en la aplicación pedagógica del recurso digital.

Y no solo formación, sino también espacios de intercambio. Lo que realmente necesitamos son sesiones de mentoría y encuentros de buenas prácticas, quizás de forma mensual o trimestral. Necesitamos que los compañeros que ya han experimentado con éxito estas herramientas compartan sus aciertos y errores. Solo a través de esta compartición regular de experiencias podremos construir

una didáctica digital sólida y colectiva que supere los desafíos contextuales de la implementación.»

«A ver, las limitaciones técnicas son una realidad constante. No se trata solo de que la plataforma falle a veces o de la conectividad en algunas aulas. Lo más frustrante es la incompatibilidad entre formatos. Tenemos varios tipos de libros electrónicos y algunos simplemente no permiten las funciones interactivas esenciales, como hacer anotaciones grupales o subrayar de forma efectiva. Si la herramienta digital no funciona de manera fluida y universal en todos los dispositivos o sistemas operativos, el tiempo de clase se pierde solucionando problemas en lugar de enseñar.»

«[...] la lectura de libros electrónicos distraía, ya que requerían una conexión a Internet, lo que permitía acceder a otras distracciones de estar en línea. [...] Algunos alumnos se distraen mucho cuando realizan tareas de lectura relacionadas con la literatura clásica.»

4.2.4. Efectos percibidos del uso de libros electrónicos en el rendimiento lingüístico del estudiantado

El análisis cualitativo de las entrevistas pone de manifiesto que el uso de libros electrónicos se asocia, en el discurso de los participantes, con una serie de efectos percibidos en el rendimiento lingüístico del estudiantado. Estos efectos no se conciben como resultados automáticos ni uniformes, sino como procesos mediados por las prácticas de uso, las funcionalidades disponibles y el grado de integración pedagógica del recurso digital. En este sentido, los entrevistados describen mejoras diferenciadas en diversas dimensiones del aprendizaje lingüístico, entre las que destacan la comprensión auditiva y la pronunciación, la capacidad de aprendizaje autónomo, el aprendizaje del vocabulario y la comprensión lectora.

La Figura 17 presenta la red de nodos correspondiente a la categoría “Efectos percibidos del aprendizaje lingüístico”. La estructura del diagrama y los valores numéricos asociados reflejan la importancia relativa de cada dimensión según el número de referencias de codificación (n) identificadas en las entrevistas.

De acuerdo con la distribución de los datos, la “Comprensión lectora” ($n = 23$) y la “Capacidad de aprendizaje autónomo” ($n = 20$) destacan como los efectos más recurrentes en el discurso de los participantes. Esto indica una percepción más consolidada de progreso en estas áreas en comparación con el “Aprendizaje del vocabulario” ($n = 11$) y la “Comprensión auditiva y pronunciación” ($n = 5$), los cuales presentan una frecuencia de mención significativamente menor en el corpus analizado. Cabe señalar que los valores de frecuencia no se interpretan como indicadores de impacto cuantitativo, sino como señales de recurrencia discursiva dentro del corpus analizado.

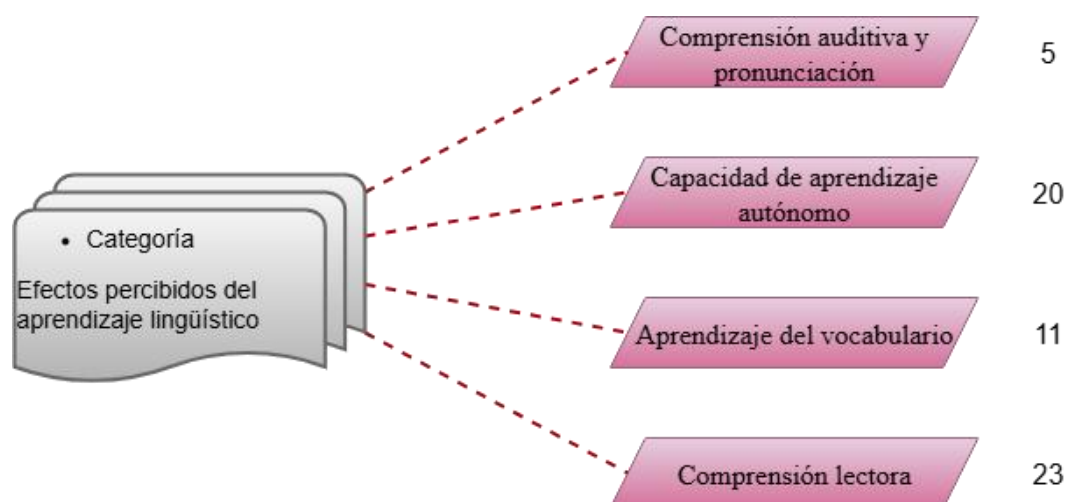


Figura 17. Categoría Efectos percibidos del aprendizaje lingüístico

Comprensión auditiva y pronunciación

En relación con la comprensión auditiva y la pronunciación, varios participantes señalan que los libros electrónicos facilitan el acceso recurrente a materiales orales auténticos y a recursos multimodales integrados, tales como audios, vídeos y modelos de pronunciación. Esta posibilidad de escucha repetida y flexible permite al estudiantado adaptar el ritmo de exposición a sus propias necesidades, favoreciendo la consolidación de patrones fonéticos y entonativos.

Asimismo, algunos informantes destacan que la combinación de texto escrito y soporte auditivo contribuye a una mayor conciencia fonológica, especialmente en niveles intermedios y avanzados, donde la precisión articulatoria y la percepción de matices prosódicos adquieren mayor relevancia. No obstante, estas mejoras se describen como dependientes del diseño del material y de la calidad de los recursos sonoros incorporados, lo que refuerza la idea de que el impacto en esta dimensión no deriva del formato digital en sí, sino de su implementación pedagógica concreta.

«Antes era difícil encontrar materiales realmente auténticos para practicar, pero ahora el libro electrónico integra recursos multimodales muy completos. Puedo acceder y repetir audios y videos originales en cualquier momento, además de

contar con ejemplos de pronunciación específicos. Esta facilidad para obtener materiales de habla real de forma inmediata me permite imitar expresiones nativas con mayor precisión, lo cual tiene un impacto directo en mi comprensión auditiva y en la corrección de mi propia pronunciación.»

«Personalmente, encuentro que los libros electrónicos con audio son ideales para practicar la técnica de *shadowing* (seguimiento de lectura). La función de lectura en voz alta me permite captar detalles fonéticos específicos que a veces se pierden solo con el texto, lo que facilita una mayor precisión en la pronunciación. Siento que, gracias a este recurso, mi dominio de la fonética es mucho más sólido y seguro.»

«Lo que más destacaría es la actividad del clip de “los mejores 30 segundos” de cada uno. Al escucharlo, se percibe claramente la evolución en el acento y el enlace de palabras, pasando de algo muy forzado a algo más natural. La integración de la enseñanza oral en el libro electrónico nos motiva a hablar más y a interactuar mejor; además, cada paso del progreso es totalmente rastreable, lo que te da una sensación de avance constante.»

Desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo

Uno de los efectos percibidos más recurrentes en los discursos del estudiantado y del profesorado es el fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje autónomo. Los libros electrónicos son valorados como herramientas que amplían el margen de control del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, al permitir una gestión flexible del tiempo, del ritmo de estudio y de las estrategias empleadas.

Los participantes señalan que funcionalidades como el acceso permanente a los contenidos, la posibilidad de realizar anotaciones personalizadas, el uso de marcadores y el historial de búsquedas favorecen prácticas de autoorganización y autorregulación. En este contexto, el libro electrónico se percibe no solo como un soporte de lectura, sino como un entorno de aprendizaje que acompaña al estudiante fuera del aula, facilitando

la revisión autónoma de conceptos, la consolidación de contenidos y la preparación de tareas académicas.

Desde la perspectiva del profesorado, este potencial para promover la autonomía se considera especialmente relevante en la enseñanza universitaria, siempre que vaya acompañado de orientaciones didácticas claras que ayuden al alumnado a desarrollar estrategias eficaces de uso del recurso digital.

«Para mí, la función de búsqueda y el historial son herramientas fundamentales. Con los libros físicos, perdía mucho tiempo buscando un concepto específico, ahora, con una palabra clave lo encuentro al instante. Este acceso permanente me permite conectar puntos de conocimiento de forma lógica. No gasto energía recordando en qué página estaba algo, sino en cómo organizar esa información, lo que ha mejorado mucho mi eficiencia.»

«Suelo utilizar los marcadores y las anotaciones personalizadas para gestionar mi estudio. Al final del día, reviso mis marcadores para ver qué puntos difíciles he superado. Mis notas son el rastro de mi pensamiento y me ayudan a monitorear mi nivel de comprensión. Si siento que no domino algo, lo marco para reforzarlo al día siguiente. Este proceso de autorregulación me permite decidir el ritmo de mi aprendizaje, ya no es un proceso pasivo.»

«A nivel universitario, el libro electrónico posee un potencial enorme para el aprendizaje autónomo, pero esto no significa que el docente deba ser un mero espectador. Al contrario, este potencial solo se materializa si se acompaña de instrucciones pedagógicas claras. [...] Sin esta guía mediadora, el estudiante corre el riesgo de perderse en la información, la autonomía real requiere primero una competencia estratégica guiada.»

Aprendizaje del vocabulario

El aprendizaje del vocabulario constituye otra de las áreas en las que los participantes perciben beneficios asociados al uso de libros electrónicos. De manera recurrente, se menciona la utilidad de las funciones de búsqueda inmediata, consulta contextualizada de términos y acceso rápido a diccionarios integrados o externos. Estas herramientas facilitan la comprensión léxica durante la lectura y reducen la interrupción del proceso lector.

Además, varios informantes describen prácticas de aprendizaje léxico basadas en la selección, el subrayado y la posterior revisión de palabras clave, lo que favorece una aproximación más activa y estratégica al vocabulario. En algunos casos, estas prácticas se complementan con la sincronización de anotaciones o listas de términos con aplicaciones específicas de aprendizaje de vocabulario, reforzando procesos de repetición espaciada y recuperación activa.

No obstante, algunos participantes advierten que la eficacia de estas estrategias depende del grado de implicación del estudiante y de su competencia para transformar la consulta puntual en un aprendizaje léxico duradero.

«Creo que la mayor ayuda del libro electrónico para el aprendizaje del vocabulario es la función de búsqueda instantánea y consulta contextualizada. Antes tenía que detenerme para buscar en un diccionario físico, pero ahora puedo ver la definición con un solo clic, incluso accediendo a diccionarios internos o externos. Este acceso rápido me permite comprender el significado exacto de la palabra dentro del contexto sin interrumpir mi lectura. Aprender léxico así, de forma inmediata y contextualizada, es mucho más eficaz que simplemente memorizar listas de palabras.»

«En cuanto a la memorización de léxico, el libro electrónico rinde mucho mejor. Utilizo con frecuencia la función de glosario o cuaderno de palabras integrado para guardar con un clic los términos clave que encuentro al leer. He

comprobado que, gracias a la facilidad de registro digital combinada con el hábito de repasar al día siguiente, mi capacidad para recordar vocabulario ha mejorado significativamente. Estas herramientas digitales hacen que el repaso sea más sistemático, ayudándome a transformar el vocabulario aprendido a corto plazo en memoria a largo plazo.»

«[...] el éxito real depende del grado de implicación de cada uno. Si te limitas a la rapidez de hacer clic y ver el significado de forma superficial, el aprendizaje se queda en algo momentáneo. La eficacia depende de nuestra competencia para transformar esa consulta puntual en un conocimiento léxico duradero. Sin un esfuerzo consciente por interiorizar el término, estas funciones no dejan de ser simples muletas, el aprendizaje real requiere una voluntad de profundizar.»

Comprensión lectora

En cuanto a la comprensión lectora, los discursos recogidos reflejan una percepción ambivalente. Por un lado, los libros electrónicos son valorados positivamente por facilitar la localización de información, la consulta rápida de referencias y la navegación no lineal por el texto, lo que resulta especialmente útil en tareas de lectura académica orientadas a objetivos concretos.

Por otro lado, algunos participantes expresan reservas respecto a la dificultad de mantener una lectura profunda y sostenida en entornos digitales, especialmente cuando se trata de textos extensos o conceptualmente densos. Esta tensión entre eficiencia y profundidad conduce a una percepción de la lectura digital como una práctica más fragmentada, aunque potencialmente eficaz para determinados fines académicos.

En conjunto, los efectos percibidos sobre la comprensión lectora parecen depender del tipo de texto, del propósito de la lectura y de las estrategias empleadas por el estudiante, lo que subraya nuevamente el carácter condicionado y no uniforme del impacto de los libros electrónicos en el rendimiento lingüístico.

«Para las tareas académicas con objetivos específicos, valoro muchísimo la navegación no lineal que permite el libro electrónico. Me facilita la localización inmediata de información clave y el salto rápido entre referencias. En este tipo de lectura orientada a metas concretas, la herramienta es sumamente eficiente, ya que me ahorra mucho tiempo de búsqueda manual y hace que el proceso sea mucho más enfocado.»

«Para mí, los ensayos argumentativos largos se leen mejor en papel, donde puedo esbozar notas en los márgenes. Los libros electrónicos son más rápidos para textos cortos o para buscar ejemplos de frases, pero tiendo a leer por encima en las pantallas.»

«[...] cuando me enfrento a textos extensos o conceptualmente densos, me resulta difícil mantener una lectura profunda y sostenida en la pantalla. Siento que en el entorno digital la lectura se vuelve más fragmentada, aunque es más rápido para consultar datos, pierdo esa capacidad de inmersión necesaria para comprender lógicas complejas. Es una tensión constante entre la rapidez de la herramienta y la profundidad que requiere el estudio.»

En síntesis, los resultados del análisis cualitativo indican que los libros electrónicos son percibidos como recursos con un potencial significativo para apoyar diversas dimensiones del aprendizaje lingüístico, siempre que su uso se integre de manera reflexiva y pedagógicamente orientada. Los efectos percibidos en la comprensión auditiva, la pronunciación, el aprendizaje autónomo, el vocabulario y la comprensión lectora no responden a una lógica de mejora automática, sino a un conjunto de prácticas, decisiones didácticas y condiciones de uso que median la experiencia de aprendizaje del estudiantado.

A partir de estos efectos percibidos, condicionados por las prácticas de uso y los contextos de implementación, se hace necesario proyectar la reflexión hacia las posibilidades de mejora, optimización e integración futura de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español, así como hacia los retos que deberán abordarse para maximizar su potencial pedagógico.

4.2.5. Perspectivas futuras sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza y el aprendizaje del español

El análisis del nodo “Perspectivas futuras” revela que el profesorado y el estudiantado no conciben el desarrollo de los libros electrónicos en términos de sustitución del libro impreso, sino como parte de un proceso gradual de reconfiguración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las proyecciones expresadas se apoyan en la experiencia acumulada de uso y se articulan en torno a tres ejes principales: la combinación con los materiales impresos, las propuestas de mejora del recurso digital y los posibles efectos a largo plazo en las prácticas educativas. A continuación, se analizan los testimonios recogidos en cada uno de estos ejes, los cuales ilustran la visión prospectiva de los participantes sobre la integración del recurso digital en el aula.

Combinación con los libros impresos

De manera mayoritaria, los participantes expresan la expectativa de que, en el futuro, los libros electrónicos y los libros impresos coexistan en un modelo de uso complementario. En estos discursos predominantes, el formato digital se asocia preferentemente con actividades de consulta rápida, estudio autónomo y acceso flexible a contenidos, mientras que el libro impreso se vincula con prácticas de lectura profunda, sostenida y reflexiva. Esta diferenciación funcional se concibe como una distribución de usos en función de los objetivos de aprendizaje y de los contextos específicos.

No obstante, el análisis también pone de relieve la coexistencia de perspectivas minoritarias. Algunos participantes anticipan un escenario en el que los libros electrónicos podrían llegar a sustituir progresivamente al formato impreso, especialmente en contextos académicos caracterizados por una alta digitalización. En contraste, un número reducido de informantes expresa la posibilidad de que el uso de libros electrónicos disminuya o incluso desaparezca en el futuro, al considerar que no aportan ventajas suficientes frente al libro tradicional. Estas posiciones divergentes evidencian que las proyecciones futuras sobre los soportes de lectura no son homogéneas, sino que reflejan experiencias, expectativas y valoraciones diferenciadas entre los participantes.

Desde la perspectiva del profesorado, esta combinación se percibe como una vía para equilibrar las ventajas operativas del entorno digital con las cualidades cognitivas atribuidas a la lectura en papel. El estudiantado, por su parte, señala que la alternancia entre ambos soportes contribuye a reducir la fatiga visual y a mantener la concentración en tareas que requieren una mayor implicación cognitiva. En conjunto, estas percepciones configuran una visión del futuro basada en la complementariedad de formatos, más que en la hegemonía de uno sobre otro.

«No creo que sea necesario elegir uno u otro, para mí, tienen utilidades distintas. El libro electrónico es como una “caja de herramientas multifuncional”, lo uso para consultas rápidas o repasar en el metro. Sin embargo, si tengo que preparar un examen final o leer un artículo muy complejo, prefiero imprimirlo. Esa sensación de “solidez” del papel, que me permite sumergirme y reflexionar, es algo que la pantalla aún no ofrece. El estado ideal futuro debería ser la coexistencia de ambos.»

«Sinceramente, creo que los libros impresos acabarán siendo objetos de colección. Con el alto grado de digitalización actual en el campus y todos los recursos en la nube, llevar libros pesados resulta obsoleto. En cuanto la interactividad de los libros electrónicos mejore un poco más, su sustitución total será solo cuestión de tiempo, especialmente en el ámbito académico.»

«Yo soy más bien una persona de libros en papel. Aunque pueda sonar algo estereotipado, como estudiante de Literatura en lengua española prefiero ver, tocar y tener físicamente el libro.»

«Creo que el auge de los libros electrónicos acabará por desvanecerse e incluso podrían llegar a desaparecer. Más allá de la portabilidad, no aportan ninguna ventaja esencial para el aprendizaje profundo. Leer en pantalla durante mucho tiempo agota la vista y esa sensación “virtual” de lectura dificulta la retención real de los contenidos. El olor de la tinta, el tacto de las páginas y la satisfacción

de tener el libro físicamente en la estantería son elementos insustituibles. Predigo que en el futuro la gente redescubrirá el valor de lo impreso, y el formato digital quedará reducido a una simple herramienta de consulta temporal, en lugar de ser un verdadero soporte de aprendizaje.»

«Como docente, prefiero guiar a los alumnos hacia una combinación de ambos. El formato digital tiene ventajas operativas claras, como el feedback inmediato y la enseñanza multimodal, pero desde una perspectiva cognitiva, mirar la pantalla tanto tiempo causa fatiga visual y dispersión. Recomiendo a los estudiantes volver al papel para tareas que requieren una alta implicación cognitiva, usando este “cambio de soporte” para proteger su vista y mantener una concentración profunda.»

Propuestas de mejora y condiciones de optimización

Otro eje central de las perspectivas futuras se relaciona con las propuestas de mejora del uso de los libros electrónicos. Los participantes subrayan que el potencial del recurso digital depende en gran medida de la calidad del diseño pedagógico y de la estabilidad técnica de las plataformas. En este sentido, emergen demandas orientadas a una mayor claridad estructural de los contenidos, una integración más coherente de recursos multimedia y una mejora de la usabilidad de las interfaces.

Asimismo, tanto docentes como estudiantes destacan la necesidad de contar con orientaciones didácticas más explícitas que guíen el uso del libro electrónico dentro y fuera del aula. Desde esta perspectiva, el recurso no se concibe como una herramienta autosuficiente, sino como un medio cuya eficacia futura estaría condicionada por la mediación pedagógica del profesorado y por la existencia de criterios claros de uso. Estas propuestas no adoptan la forma de prescripciones normativas, sino que se formulan como expectativas derivadas de la experiencia práctica con los materiales digitales disponibles.

«Siento que los libros electrónicos actuales aún tienen mucho margen de mejora. A veces, los recursos multimedia parecen metidos con calzador y están algo desconectados del texto. Espero que los diseños futuros sean más “orgánicos”, con interfaces más limpias y una estructura más clara para no perdernos entre tantos enlaces. Solo cuando la tecnología sea estable y fácil de usar, dejará de ser una carga para la lectura y se convertirá en una verdadera ayuda.»

«No podemos esperar que por el solo hecho de darles una cuenta a los alumnos, estos aprendan automáticamente. Las mejoras futuras no deben ser solo a nivel de software, sino pedagógicas. Necesitamos orientaciones didácticas más claras: ¿cuándo es más eficaz el uso digital?, ¿cómo guiar al alumno para profundizar con estos recursos? [...] sería fundamental establecer mecanismos de formación periódica o grupos de intercambio de experiencias dentro de la institución. Necesitamos espacios y tiempo para comunicar y compartir casos de práctica docente, solo mediante la reflexión conjunta entre profesores podremos desarrollar estrategias didácticas que realmente aprovechen el entorno digital.»

Impacto a largo plazo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje

En relación con los posibles efectos a largo plazo, los discursos analizados sugieren que el uso continuado de libros electrónicos podría influir progresivamente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, más que en los resultados inmediatos del rendimiento académico. Algunos participantes anticipan cambios en los hábitos de estudio, caracterizados por una mayor fragmentación de la lectura, una gestión más autónoma del aprendizaje y una integración creciente de herramientas digitales complementarias.

Desde la perspectiva docente, se anticipa que el impacto a largo plazo de los libros electrónicos trascenderá la mera digitalización de contenidos para dar lugar a una transformación del rol del profesor, que pasará de ser la principal fuente de información a actuar como un facilitador de la competencia digital. Los profesores destacan que el

efecto más duradero será la necesidad de rediseñar las secuencias didácticas para adaptarlas a un aprendizaje más ubicuo y flexible. No obstante, subrayan un reto pedagógico a futuro: la necesidad de equilibrar el fomento de la autonomía del estudiante con el desarrollo de estrategias que mitiguen la pérdida de atención profunda, asegurando que el uso de la tecnología se traduzca en una mejora estructural de la calidad educativa.

«Creo que a largo plazo, el mayor cambio que aportan los libros electrónicos no es cuánto mejoran nuestras notas, sino la transformación total de nuestra forma de aprender. Cada vez estoy más habituado a controlar mi propio ritmo y a usar diversas herramientas digitales para facilitar la comprensión. [...] Este desarrollo de la autonomía es, probablemente, más importante que memorizar un dato específico del libro.»

«En el futuro, nuestro rol como docentes experimentará una transformación profunda. Dejaremos de ser la única “fuente de conocimiento” en el aula, ya que el libro electrónico e internet ya proporcionan suficiente información. Nuestro enfoque se desplazará hacia cómo ser facilitadores y cómo fomentar la competencia digital del alumno. Necesitaremos rediseñar cada sesión para que la enseñanza sea más flexible y ubicua, y no se limite solo al espacio físico del aula o al manual.»

«Lo que más me preocupa como efecto a largo plazo es la pérdida de la atención profunda de los estudiantes. Aunque el libro electrónico fomenta la autonomía, nuestro reto futuro es encontrar el equilibrio entre esa “autonomía flexible” y la “concentración profunda”. Debemos asegurar que la tecnología suponga una mejora estructural y no que convierta el aprendizaje en algo superficial. Solo si desarrollamos estrategias que guíen al alumno hacia una reflexión profunda, el potencial digital se traducirá en una verdadera calidad educativa.»

4.2.6. Análisis relacional de los códigos mediante NVivo

Con el fin de profundizar en las relaciones entre los distintos códigos identificados en el análisis cualitativo, este apartado presenta un análisis relacional realizado mediante NVivo. A partir de los datos de codificación, se examinan, en primer lugar, los patrones de recurrencia de los códigos, para posteriormente analizar las relaciones de co-ocurrencia entre ellos, tanto a nivel de subcategorías como de categorías principales. Estos análisis permiten explorar la estructura interna del sistema de códigos y las asociaciones discursivas que emergen en el corpus, sin que ello implique establecer relaciones causales entre los fenómenos analizados.

Análisis de frecuencia de códigos

El presente estudio se apoya en el corpus completo de entrevistas codificadas mediante NVivo, que incluye tanto las intervenciones individuales como las grupales. El análisis de frecuencia de códigos se emplea con el objetivo de identificar las categorías que presentan una mayor recurrencia en los discursos de los participantes. En este estudio, los valores de frecuencia se interpretan exclusivamente como indicadores de recurrencia discursiva, y no como medidas del impacto, la eficacia o la relevancia cuantitativa de los fenómenos analizados.

La Tabla 94 recoge la distribución de los códigos a nivel de categorías principales, considerando el número de casos en los que aparece cada categoría ($N = 26$), el número total de referencias codificadas (n) y la densidad media de referencias por caso. En términos generales, los resultados muestran una distribución heterogénea de la recurrencia temática, lo que refleja la diversidad de focos presentes en las experiencias y valoraciones expresadas por el profesorado y el estudiantado.

Categorías principales	Casos (N=26)	Referencias (n)	Densidad media
Efectos percibidos	17	60	3,53
Ventajas de los libros electrónicos	23	108	4,70
Desafíos de los libros electrónicos	22	102	4,64
Perspectivas futuras	20	61	3,05
Aceptación y satisfacción	26	98	3,77
Perspectiva del profesorado	17	97	5,71
Contexto de la pandemia	23	38	1,65
Escenarios de uso	26	130	5,00

Tabla 94. Frecuencia de códigos por categorías principales

Entre las categorías con mayor número de referencias destacan Escenarios de uso ($n = 130$; densidad media = 5,00), Perspectiva del profesorado ($n = 97$; densidad media = 5,71) y Ventajas de los libros electrónicos ($n = 108$; densidad media = 4,70), lo que indica que estos ámbitos ocupan una posición central en el discurso de los participantes. Asimismo, las categorías Desafíos de los libros electrónicos ($n = 103$; densidad media = 4,68) y Aceptación y satisfacción ($n = 98$; densidad media = 3,77) presentan también una elevada recurrencia, evidenciando que las valoraciones sobre el uso de los libros electrónicos se articulan tanto en torno a aspectos positivos como a limitaciones percibidas.

Otras categorías, como Efectos percibidos y Perspectivas futuras, muestran niveles intermedios de recurrencia, mientras que Contexto de la pandemia presenta un menor número de referencias ($n = 38$; densidad media = 1,65), lo que sugiere que, aunque este factor contextual está presente en los discursos, no constituye el eje principal de las narrativas analizadas.

La Figura 18 ilustra de manera sintética la distribución del número de referencias por categorías principales, permitiendo visualizar las categorías que emergen con mayor frecuencia en el corpus analizado. En conjunto, estos resultados aportan una visión estructural del peso relativo de las distintas categorías dentro del discurso de los participantes, sin que ello implique una jerarquización en términos de importancia pedagógica.

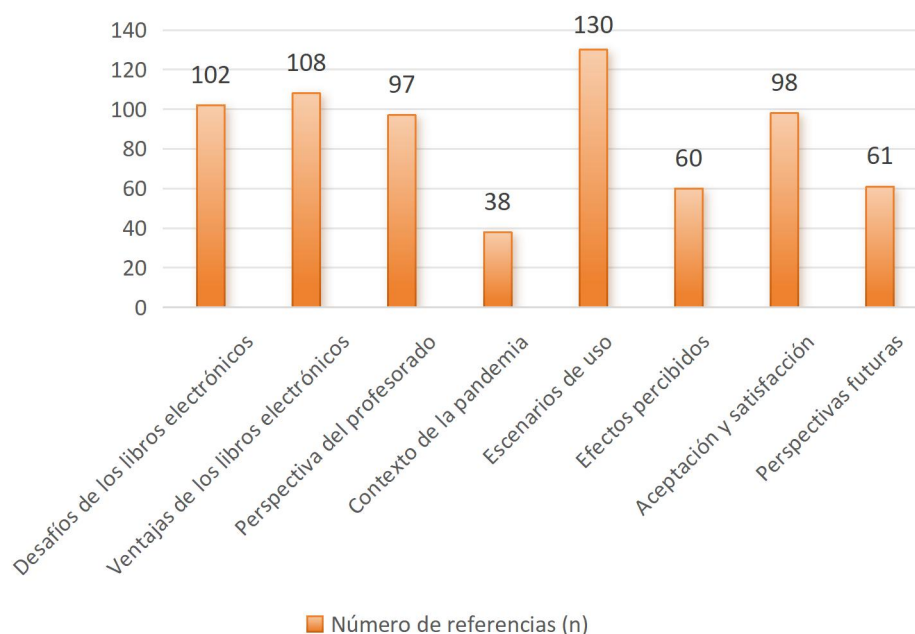


Figura 18. Frecuencia de referencias por categorías principales

La Figura 19 representa la organización jerárquica de las categorías y subcategorías derivadas del proceso de codificación, junto con el número de referencias asociadas a cada subcategoría. Los valores numéricos se presentan únicamente con fines descriptivos.

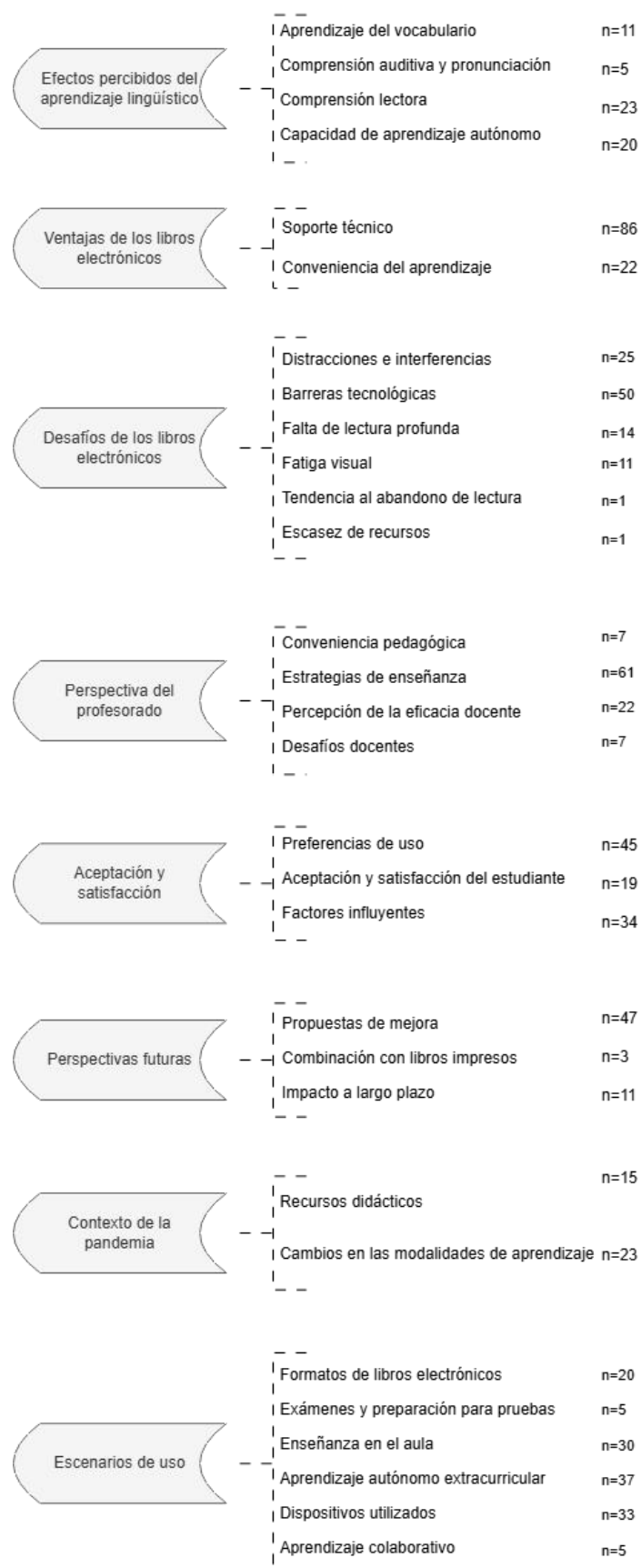


Figura 19. Estructura de categorías y subcategorías del análisis cualitativo

Cabe reiterar que la frecuencia de aparición de un código no implica necesariamente una mayor relevancia educativa, sino que refleja la recurrencia con la que determinados temas emergen en el discurso de los participantes, y debe interpretarse siempre en combinación con el análisis cualitativo de los contenidos y los fragmentos discursivos.

Análisis de co-ocurrencia de códigos

Con el fin de explorar las relaciones entre las distintas categorías identificadas en el análisis cualitativo, se llevó a cabo un análisis de co-ocurrencia de códigos mediante consultas de codificación matricial en NVivo. Este procedimiento permite examinar la aparición conjunta de diferentes categorías dentro de los mismos segmentos discursivos y, de este modo, identificar patrones relacionales en el discurso de los participantes, sin establecer relaciones causales entre los fenómenos analizados.

El primer eje de análisis se centra en la relación entre las valoraciones del recurso digital y las actitudes expresadas hacia su uso. En este sentido, la co-ocurrencia entre las categorías Ventajas de los libros electrónicos, Desafíos de los libros electrónicos, Aceptación y satisfacción y Perspectiva del profesorado revela patrones relacionales diferenciados (véase la Tabla 95). En particular, se observa una co-ocurrencia frecuente entre Ventajas de los libros electrónicos y Aceptación y satisfacción, lo que indica que las valoraciones positivas expresadas por los participantes suelen articularse en estrecha relación con las funcionalidades y características atribuidas al recurso digital.

Asimismo, las referencias a las ventajas de los libros electrónicos aparecen con mayor frecuencia asociadas al discurso del profesorado que las alusiones a sus desafíos, lo que sugiere una orientación predominantemente funcional en la evaluación docente. Por su parte, la co-ocurrencia entre Desafíos de los libros electrónicos y Aceptación y satisfacción apunta a una aceptación condicionada, en la que las valoraciones positivas coexisten con la identificación de limitaciones y dificultades de uso.

	Perspectiva del profesorado	Aceptación y satisfacción
Desafíos de los libros electrónicos	2	11
Ventajas de los libros electrónicos	7	14

Tabla 95. Co-ocurrencia entre categorías relacionadas con la valoración y la actitud hacia los libros electrónicos

En relación con los contextos de uso, se observa una co-ocurrencia moderada entre la categoría Escenarios de uso y Efectos percibidos, lo que sugiere que las referencias a los efectos del uso de los libros electrónicos suelen emerger en el marco de descripciones concretas de prácticas y situaciones de uso. Por el contrario, la co-ocurrencia entre Contexto de la pandemia y Efectos percibidos es muy limitada, lo que indica que los discursos sobre los resultados del aprendizaje no se articulan de forma sistemática en relación con el contexto pandémico, sino que aparecen de manera más transversal.

	Efectos percibidos
Contexto de la pandemia	1
Escenarios de uso	6

Tabla 96. Co-ocurrencia entre contextos de uso y efectos percibidos

En cuanto a las proyecciones a futuro, se observa una co-ocurrencia moderada entre Aceptación y satisfacción y Perspectivas futuras, lo que indica que las reflexiones sobre el uso futuro de los libros electrónicos suelen surgir a partir de valoraciones generales sobre la experiencia de uso. Por el contrario, la co-ocurrencia entre Perspectiva del profesorado y Perspectivas futuras es limitada, lo que sugiere que las

referencias al futuro no se articulan de manera sistemática desde una posición profesional específica, sino que emergen de forma más transversal en el discurso.

	Perspectivas futuras
Perspectiva del profesorado	3
Aceptación y satisfacción	5

Tabla 97. Co-ocurrencia entre actitudes y perspectivas futuras

En conjunto, estos resultados permiten identificar asociaciones discursivas entre categorías clave del análisis, aportando una visión relacional del sistema de códigos. Cabe señalar que dichas asociaciones reflejan patrones de co-ocurrencia en el discurso de los participantes y no deben interpretarse como relaciones causales entre las categorías analizadas.

Co-ocurrencia entre categorías

Con el propósito de ofrecer una lectura integrada de las relaciones identificadas en el análisis previo, este apartado presenta una aproximación sintética a la co-ocurrencia entre las categorías principales del sistema de códigos, adoptando una perspectiva global orientada a comprender cómo se articulan los distintos ejes temáticos en el conjunto del discurso de los participantes. En este marco, la Tabla 98 sintetiza las categorías del análisis cualitativo y las co-ocurrencias identificadas entre ellas, expresadas en valores numéricos que reflejan la aparición conjunta de códigos en los mismos segmentos discursivos, a partir de los cuales se examinan las asociaciones discursivas más relevantes entre las categorías principales.

	Desafíos de los libros electrónicos	Ventajas de los libros electrónicos	Perspectiva del profesorado	Aceptación y satisfacción	Perspectivas futuras	Contexto de la pandemia	Escenarios de uso	Efectos percibidos
Desafíos de los libros electrónicos	100	4	2	11	4	1	4	13
Ventajas de los libros electrónicos	4	97	7	14	0	0	18	9
Perspectiva del profesorado	2	7	93	2	3	0	10	7
Aceptación y satisfacción	11	14	2	90	5	0	3	4
Perspectivas futuras	4	0	3	5	61	1	1	0
Contexto de la pandemia	1	0	0	0	1	34	1	1
Escenarios de uso	4	18	10	3	1	1	121	6
Efectos percibidos	13	9	7	4	0	1	6	51

Tabla 98. Co-ocurrencia entre categorías principales (número de referencias compartidas)

Los resultados ponen de manifiesto que las categorías vinculadas a la valoración del libro electrónico, especialmente Ventajas de los libros electrónicos, Desafíos de los libros electrónicos y Aceptación y satisfacción, ocupan una posición central dentro de la red de relaciones identificadas. Esta centralidad sugiere que las percepciones sobre el uso de los libros electrónicos se construyen discursivamente a partir de una evaluación simultánea de sus potencialidades y limitaciones, configurando una experiencia que no se presenta de forma unívoca, sino marcada por tensiones y matices.

En contraste, las categorías relacionadas con los contextos de uso y los efectos percibidos del recurso digital muestran una menor densidad relacional. Aunque estos aspectos están presentes en el discurso, su articulación con las valoraciones generales es más fragmentaria y dependiente de situaciones concretas de uso, lo que indica que no constituyen ejes organizadores del relato, sino dimensiones contextuales que complementan la experiencia descrita por el profesorado y el estudiantado.

Asimismo, la categoría Perspectivas futuras aparece asociada de manera moderada a las categorías actitudinales, lo que permite observar que las proyecciones hacia el futuro del uso de los libros electrónicos suelen emerger a partir de valoraciones globales de la experiencia vivida, más que de consideraciones técnicas específicas o de reflexiones sistemáticas sobre el contexto institucional. Esta relación refuerza la idea de que las expectativas futuras se apoyan, en gran medida, en la percepción actual del valor pedagógico del recurso.

4.2.7. Limitaciones del estudio

Es preciso reconocer que, si bien el presente estudio ha llevado a cabo un análisis relativamente sistemático sobre el uso de los libros electrónicos en el aula de español en China, mediante entrevistas semiestructuradas y análisis cualitativo asistido por NVivo, las características del diseño metodológico y las condiciones de implementación implican una serie de limitaciones que conviene explicitar.

En primer lugar, desde una perspectiva metodológica, este estudio adopta la entrevista semiestructurada como principal instrumento de carácter diagnóstico, con el objetivo de profundizar en las experiencias de uso, las actitudes y los procesos de construcción de significado de docentes y estudiantes en contextos concretos de enseñanza y aprendizaje. Si bien este enfoque resulta adecuado para captar la complejidad y la riqueza del discurso, los resultados se basan fundamentalmente en narrativas subjetivas y experiencias situadas, lo que dificulta su generalización en términos estadísticos. En consecuencia, los hallazgos deben interpretarse como descripciones contextualizadas de prácticas educativas específicas, y no como representaciones generalizables del comportamiento de la población en su conjunto.

En segundo lugar, en lo que respecta a la muestra, los participantes proceden principalmente de la Universidad Normal de Harbin y de la Universidad Internacional de Heilongjiang, ambas ubicadas en la ciudad de Harbin, provincia de Heilongjiang. Esta delimitación geográfica y la dimensión relativamente reducida de la muestra, condicionada en parte por la disponibilidad y la disposición de los participantes, pueden limitar el alcance de los resultados. No obstante, se procuró diseñar el proceso de selección de cuestionarios y entrevistas de manera que incluyera perfiles académicos y niveles formativos diversos, con el fin de garantizar un volumen de datos suficiente y adecuado para el análisis cualitativo. Futuras investigaciones que amplíen el estudio a otras universidades o regiones permitirían contrastar los resultados obtenidos y explorar posibles regularidades o variaciones en distintos contextos educativos.

En tercer lugar, en el plano analítico, aunque el estudio distingue la perspectiva

del profesorado y del estudiantado como una dimensión relevante para la interpretación de las diferencias discursivas, dichas diferencias se abordan desde un enfoque interpretativo y no mediante comparaciones sistemáticas entre grupos. Asimismo, el análisis de frecuencia y de co-ocurrencia de códigos se utiliza como una herramienta de apoyo para identificar la distribución temática y las relaciones discursivas entre categorías, de modo que los valores numéricos obtenidos reflejan únicamente la aparición conjunta de códigos en los mismos segmentos textuales. Por ello, estos resultados no deben interpretarse como indicadores de importancia, intensidad o causalidad entre las categorías analizadas. Esta orientación analítica contribuye a evitar lecturas excesivamente cuantitativas, si bien también limita el alcance de comparaciones más detalladas entre variables.

Además, en relación con las diferencias derivadas de la experiencia de uso de los libros electrónicos, el estudio no adopta la frecuencia de uso como un eje comparativo sistemático. Aunque los datos cualitativos sugieren que la acumulación de experiencias puede influir en la forma en que los participantes articulan sus actitudes y expectativas, la ausencia de criterios homogéneos de clasificación impide desarrollar un análisis tipológico más exhaustivo en este sentido.

Por último, conviene subrayar que el objetivo central de esta investigación consiste en examinar la disposición hacia el uso de los libros electrónicos, su estado de implementación y los efectos percibidos en el aprendizaje del español en el contexto universitario chino, más que en ofrecer una evaluación integral de su eficacia pedagógica o de los mecanismos tecnológicos subyacentes. Si bien existen limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra y el alcance del análisis, estas no invalidan la contribución del estudio para comprender la complejidad de las prácticas docentes y de aprendizaje mediadas por libros electrónicos. Por el contrario, los resultados obtenidos señalan líneas claras para futuras investigaciones, que podrían profundizar en el impacto a largo plazo de estos recursos, en sus efectos pedagógicos efectivos y en su interacción con distintos modelos de enseñanza, mediante la ampliación de la muestra, el uso de diseños longitudinales o la combinación de enfoques metodológicos.

Discusiones

Los resultados del análisis cualitativo permiten profundizar en la comprensión del uso de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China, situando los hallazgos en diálogo con la literatura existente que orientan este estudio. En conjunto, los datos confirman algunas tendencias previamente señaladas por investigaciones sobre lectura digital y aprendizaje de lenguas, pero también revelan tensiones y limitaciones específicas derivadas del contexto educativo chino y de las prácticas pedagógicas locales.

La divergencia observada entre los resultados del cuestionario y los discursos recogidos en las entrevistas no constituye una contradicción metodológica, sino que refleja la complejidad del uso real de los libros electrónicos en contextos educativos universitarios. Mientras que los datos cuantitativos evidencian una aceptación generalizada y una valoración positiva del uso de los libros electrónicos por parte del estudiantado y del profesorado, el análisis cualitativo permite profundizar en las prácticas concretas de uso, que a menudo se caracterizan por una integración parcial, instrumental y condicionada por factores pedagógicos e institucionales.

En este sentido, la aceptación declarada del recurso digital convive con formas de utilización fragmentadas y con una integración didáctica todavía incipiente, lo que pone de manifiesto que la disponibilidad tecnológica y la actitud favorable hacia los libros electrónicos no garantizan por sí mismas una mejora automática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta diferencia entre percepción y práctica subraya la necesidad de considerar el uso pedagógico de los libros electrónicos desde una perspectiva contextualizada, atendiendo a las condiciones de implementación, al acompañamiento docente y al desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo.

A partir del análisis cualitativo realizado, pueden identificarse tres hallazgos centrales. En primer lugar, el uso del libro electrónico se caracteriza por una integración predominantemente instrumental, tanto en el aula como en el aprendizaje autónomo. En segundo lugar, se observa una brecha persistente entre la aceptación discursiva del

recurso digital y su aplicación pedagógica profunda en la práctica cotidiana. En tercer lugar, los participantes configuran una visión híbrida del futuro de la lectura académica, basada en la complementariedad funcional entre el libro electrónico y el formato impreso.

En primer lugar, la amplia integración de los libros electrónicos en distintos escenarios de uso, tanto en el aula como en el aprendizaje autónomo, coincide con estudios previos que subrayan la creciente normalización de los recursos digitales en la educación (Sari et al., 2022). No obstante, a diferencia de enfoques que presentan el libro electrónico como un sustituto progresivo del formato impreso, los discursos analizados en este estudio apuntan hacia una lógica de uso pragmática y funcional. Desde una perspectiva sociocultural, esta coexistencia puede interpretarse como el resultado de prácticas mediadas, en las que las herramientas digitales se incorporan en función de necesidades concretas y no como tecnologías disruptivas que reconfiguran de manera automática las prácticas existentes. Esta constatación permite matizar enfoques desarrollados mayoritariamente en contextos occidentales, donde la lectura digital suele analizarse desde marcos de autonomía más consolidados y con una menor dependencia de la mediación docente.

En relación con la aceptación y la satisfacción, los resultados confirman que la valoración positiva del libro electrónico está estrechamente condicionada por su adecuación pedagógica y su calidad de diseño, en línea con investigaciones que destacan la importancia del “valor añadido” en los materiales digitales para el aprendizaje de lenguas (Feng, 2023). Sin embargo, los datos también muestran que la satisfacción no se articula como una preferencia estable por el formato digital, sino como una actitud situada, dependiente de la experiencia concreta de uso. Esta observación refuerza planteamientos teóricos que conciben la adopción tecnológica como un proceso contextualizado y gradual, más que como una elección binaria entre soportes.

Desde la perspectiva del profesorado, la actitud predominantemente estratégica hacia los libros electrónicos puede interpretarse a la luz de los modelos de competencia

digital docente. En consonancia con investigaciones que subrayan el papel del docente como mediador tecnológico, los participantes tienden a concebir el libro electrónico como una herramienta de apoyo para la planificación, la gestión de contenidos y la diversificación de actividades, más que como un sustituto del material impreso (Wang, 2022; Xie, 2017). Esta posición sugiere que el grado de integración del recurso digital depende en gran medida de la percepción de control pedagógico y de la coherencia con los objetivos curriculares, lo que pone de relieve la importancia de la formación docente en competencias digitales específicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde esta perspectiva, el libro electrónico deja de ser un recurso tecnológico neutral para convertirse en un objeto pedagógico cuya eficacia está estrechamente vinculada a las decisiones didácticas del profesorado. Desde una perspectiva metodológica, el análisis cualitativo ha permitido acceder a dimensiones de uso, significado y toma de decisiones pedagógicas que difícilmente pueden captarse mediante cuestionarios estructurados. En particular, las entrevistas han puesto de relieve tensiones, negociaciones y criterios implícitos en la integración del libro electrónico que no se manifiestan en las respuestas estandarizadas.

En cuanto a los efectos percibidos sobre el aprendizaje lingüístico, los resultados dialogan con estudios previos que señalan beneficios del uso de recursos digitales en ámbitos como el aprendizaje del vocabulario o el desarrollo de la autonomía. No obstante, la percepción ambivalente respecto a la lectura profunda en formato electrónico adquiere un significado particular en el contexto chino. La tensión entre eficiencia y profundidad puede vincularse a una tradición académica que otorga un alto valor a la lectura intensiva, al análisis textual detallado y a la acumulación sistemática de vocabulario, especialmente en los programas universitarios de lenguas extranjeras (Wang, 2015; Yang, 2021). Desde esta perspectiva, las reservas expresadas por algunos participantes no reflejan un rechazo al soporte digital en sí, sino una preocupación por la posible desarticulación de prácticas de lectura consideradas centrales en la formación lingüística.

Las perspectivas futuras recogidas en las entrevistas refuerzan esta interpretación contextualizada. La expectativa mayoritaria de una coexistencia complementaria entre libros electrónicos y libros impresos coincide con enfoques teóricos de aprendizaje multimodal, según los cuales distintos soportes pueden favorecer procesos cognitivos diferenciados (Baron, 2021; Chen et al., 2025; Mayer, 2020). Al mismo tiempo, la existencia de posturas minoritarias que anticipan la sustitución total o la desaparición del libro electrónico pone de manifiesto que las proyecciones hacia el futuro están profundamente marcadas por experiencias individuales y por marcos de referencia pedagógicos consolidados.

Desde un punto de vista práctico y de política educativa, estos resultados sugieren varias implicaciones relevantes. En primer lugar, para las instituciones de educación superior, la integración eficaz de los libros electrónicos requiere no solo la provisión de recursos tecnológicos, sino también el desarrollo de estrategias de acompañamiento pedagógico y formación docente orientadas a su uso didáctico. En segundo lugar, para las editoriales y desarrolladores de materiales, los datos indican que la satisfacción del profesorado y del estudiantado depende en gran medida del grado de adaptación del libro electrónico a las necesidades específicas de la enseñanza del español, lo que implica ir más allá de la simple digitalización del formato impreso e incorporar funcionalidades interactivas que favorezcan la lectura guiada, la anotación y el aprendizaje autónomo.

En conjunto, los resultados cualitativos no deben interpretarse como una confirmación directa de los datos cuantitativos, sino como una vía para reinterpretarlos desde las condiciones reales de uso y de mediación pedagógica. Esta lectura integrada permite comprender por qué determinadas percepciones positivas no se traducen automáticamente en prácticas didácticas profundas ni en impactos cognitivos homogéneos.

En conclusión, el presente estudio no solo ha permitido esbozar un panorama complejo del uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español en el contexto chino, sino que también ha proporcionado una base empírica para la exploración de

innovaciones pedagógicas en entornos digitales más amplios. En particular, la combinación de datos cuantitativos y cualitativos ha permitido visibilizar la distancia existente entre la aceptación declarada de los libros electrónicos y sus formas reales de uso pedagógico, lo que constituye una aportación relevante para la comprensión de la integración de recursos digitales en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras. A partir de la discusión realizada y considerando las limitaciones de la investigación expuestas anteriormente, el próximo capítulo presentará las conclusiones finales y planteará posibles perspectivas para futuras líneas de investigación.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

5.1. CONCLUSIÓN 1. OBJETIVO GENERAL

Este estudio ha alcanzado el objetivo general establecido en la introducción de la investigación, consistente en analizar en profundidad la situación actual del uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera en universidades chinas, así como las percepciones asociadas a su influencia en el aprendizaje, las metodologías docentes, la motivación del estudiantado y el acceso a los recursos educativos. A través de un enfoque metodológico mixto, que integra datos cuantitativos obtenidos mediante cuestionarios y evidencias cualitativas procedentes de entrevistas individuales y grupales, el estudio ha ofrecido una visión amplia, articulada y contextualizada del fenómeno, superando aproximaciones parciales centradas exclusivamente en el análisis tecnológico o instrumental de los recursos digitales.

Se observa que los libros electrónicos han adquirido una presencia progresivamente más visible en la enseñanza universitaria del español en China, especialmente en el contexto de la expansión de la educación digital y de las transformaciones aceleradas por la pandemia de COVID-19. No obstante, la investigación demuestra que esta presencia no puede interpretarse como un proceso homogéneo ni lineal, sino como una realidad compleja, marcada por diferencias significativas entre instituciones, asignaturas, niveles académicos y perfiles del alumnado. En este sentido, el uso de los libros electrónicos aparece condicionado por factores de diversa índole, entre los que destacan la disponibilidad institucional de recursos, las decisiones metodológicas adoptadas por el profesorado, la calidad y adecuación pedagógica de los materiales digitales y las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes.

Desde una perspectiva global, este trabajo permite afirmar que los libros electrónicos no deben concebirse como un simple sustituto tecnológico del material impreso tradicional, sino como un recurso pedagógico cuya eficacia depende fundamentalmente de su integración coherente en el diseño didáctico y en las prácticas

docentes. Esta constatación resulta especialmente relevante en el contexto universitario chino, donde la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del español se ha producido, en muchos casos, de manera acelerada y reactiva, sin una planificación pedagógica suficientemente sistemática. Los resultados evidencian que, cuando el uso de los libros electrónicos se limita a una función instrumental o accesorio, su impacto en el aprendizaje del español es limitado y no difiere sustancialmente del uso de materiales tradicionales en formato digitalizado.

Por el contrario, se concluye que los libros electrónicos pueden convertirse en una herramienta pedagógica eficaz cuando su utilización se articula de manera coherente con los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas y las características del alumnado. En estos casos, los libros electrónicos facilitan el acceso flexible a los contenidos, favorecen el aprendizaje autónomo y permiten integrar recursos multimedia que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. No obstante, estos beneficios no se producen de forma automática, sino que requieren una mediación docente consciente y una planificación didáctica que tenga en cuenta tanto las potencialidades como las limitaciones del soporte digital.

Asimismo, el estudio pone de relieve que la motivación del estudiantado hacia el uso de libros electrónicos está estrechamente vinculada a la percepción de su utilidad real para el aprendizaje del español. Los resultados indican que el alumnado valora positivamente aquellos recursos digitales que contribuyen de manera tangible a la mejora de competencias lingüísticas concretas, como la ampliación del vocabulario, la comprensión lectora o la consulta rápida de información relevante. En cambio, cuando los libros electrónicos no ofrecen un valor añadido claro respecto a los materiales impresos, o cuando presentan dificultades relacionadas con la concentración, la fatiga visual o la organización de los contenidos, la motivación tiende a disminuir, lo que limita su impacto educativo.

En relación con las metodologías docentes, la investigación evidencia que el uso efectivo de los libros electrónicos está estrechamente relacionado con el enfoque pedagógico adoptado por el profesorado. Aquellos contextos en los que los libros

electrónicos se integran dentro de metodologías centradas en el alumno, que fomentan la participación activa, el aprendizaje autónomo y el uso reflexivo de los recursos digitales, presentan resultados más positivos que aquellos en los que el recurso se emplea de manera esporádica o descontextualizada. Esta constatación refuerza la idea de que la tecnología, por sí sola, no transforma la enseñanza, sino que es la práctica pedagógica la que determina el valor educativo de los recursos digitales.

Desde el punto de vista del acceso a los recursos educativos, el estudio confirma que los libros electrónicos contribuyen a reducir determinadas barreras relacionadas con la disponibilidad de materiales, especialmente en contextos en los que el acceso a libros impresos en español es limitado o irregular. Sin embargo, esta ventaja potencial se ve atenuada por la escasez de libros electrónicos específicamente diseñados para el aprendizaje del español en el contexto chino, así como por la falta de materiales que integren contenidos lingüísticos y culturales adaptados a las necesidades del alumnado universitario. Esta situación pone de manifiesto la existencia de una brecha entre la disponibilidad tecnológica y la disponibilidad pedagógica de recursos digitales de calidad.

En conjunto, el cumplimiento del objetivo general de la investigación permite situar el uso de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China dentro de un marco interpretativo más amplio, que trasciende la dicotomía simplificada entre soporte digital y material impreso. Los resultados demuestran que el valor pedagógico de los libros electrónicos no reside en la tecnología en sí misma, sino en las decisiones didácticas, institucionales y metodológicas que orientan su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la investigación contribuye a replantear el debate sobre la digitalización educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, subrayando la necesidad de enfoques contextualizados, críticos y pedagógicamente fundamentados que tengan en cuenta las particularidades del contexto universitario chino.

5.2. CONCLUSIÓN 2. OBJETIVO ESPECÍFICO A)

En relación con el objetivo específico a), centrado en el análisis cualitativo de las características del uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español y de las percepciones asociadas a su influencia en el desarrollo de competencias lingüísticas, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas individuales y grupales permiten extraer conclusiones relevantes sobre la manera en que estos recursos son experimentados y valorados por los principales agentes del proceso educativo. El análisis cualitativo pone de manifiesto que tanto el profesorado como el estudiantado perciben los libros electrónicos, de forma mayoritaria, como herramientas de apoyo al aprendizaje del español, más que como recursos sustitutivos del libro impreso, salvo en contextos específicos marcados por la enseñanza no presencial.

Desde la perspectiva del estudiantado, las entrevistas revelan una valoración positiva del uso de los libros electrónicos en aquellos aspectos del aprendizaje del español que requieren flexibilidad, acceso inmediato a la información y apoyo al trabajo autónomo. De manera reiterada, los participantes destacan la utilidad de estos recursos para la ampliación del vocabulario, la consulta rápida de significados, la revisión de contenidos y el acceso continuo a los materiales fuera del aula. Estas percepciones sugieren que los libros electrónicos favorecen un tipo de aprendizaje más autónomo y autorregulado, especialmente cuando el alumnado dispone de estrategias para gestionar de forma eficaz los recursos digitales y cuando el material está diseñado con una estructura clara y funcional.

En lo que respecta al desarrollo de competencias lingüísticas, el análisis cualitativo indica que los libros electrónicos son percibidos como particularmente eficaces en el ámbito de la comprensión lectora y de la adquisición léxica. El estudiantado valora positivamente la posibilidad de integrar funciones como la búsqueda de palabras, el acceso a glosarios o la incorporación de recursos multimedia que facilitan la comprensión de textos en lengua extranjera. No obstante, las entrevistas también ponen de relieve que estos beneficios no se manifiestan de manera uniforme, ya que su aprovechamiento depende en gran medida del nivel de competencia lingüística

previa del alumnado y de su capacidad para gestionar la lectura en entornos digitales sin perder la concentración.

Por parte del profesorado, las percepciones recogidas en las entrevistas muestran una actitud generalmente favorable hacia el uso de los libros electrónicos como complemento de los materiales impresos tradicionales. Los docentes reconocen el potencial de estos recursos para diversificar las prácticas de enseñanza, facilitar el acceso a los contenidos y responder a las necesidades de un alumnado cada vez más habituado al uso de tecnologías digitales. Sin embargo, también expresan reservas relacionadas con la falta de materiales digitales específicamente diseñados para la enseñanza del español en el contexto chino, así como con la dificultad de garantizar un uso pedagógicamente coherente de los libros electrónicos sin una formación adecuada y sin orientaciones metodológicas claras.

Un aspecto especialmente relevante que emerge del análisis cualitativo es el papel que desempeñaron los libros electrónicos durante el periodo de la pandemia de COVID-19. Tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que, en un contexto de enseñanza no presencial, los libros electrónicos se convirtieron en un recurso fundamental para asegurar la continuidad del proceso educativo. En muchos casos, estos materiales llegaron a desempeñar una función sustitutiva del libro impreso, permitiendo mantener el acceso a los contenidos curriculares y apoyar el aprendizaje del español en condiciones de emergencia educativa. Esta experiencia contribuyó a modificar, al menos parcialmente, las percepciones iniciales sobre el valor de los libros electrónicos y a reforzar su legitimidad como recurso pedagógico en situaciones excepcionales.

No obstante, también se observan limitaciones asociadas al uso de los libros electrónicos. Entre ellas destacan las dificultades relacionadas con la concentración durante la lectura prolongada, la tendencia a la dispersión atencional y la sobrecarga cognitiva derivada del uso simultáneo de múltiples recursos digitales. Estas percepciones no conducen a un rechazo generalizado del formato electrónico, sino que refuerzan la idea de que su eficacia pedagógica depende de una integración

cuidadosamente planificada y de una mediación docente que ayude al alumnado a desarrollar estrategias de lectura digital más profundas y reflexivas.

En conjunto, los resultados correspondientes al objetivo específico a) permiten concluir que las percepciones cualitativas sobre el uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español en universidades chinas son mayoritariamente positivas, aunque matizadas y condicionadas por el contexto de uso, el perfil del alumnado y las prácticas docentes. Estas conclusiones confirman que los libros electrónicos pueden contribuir al desarrollo de determinadas competencias lingüísticas y al fomento del aprendizaje autónomo, siempre que su utilización se inscriba en un marco pedagógico coherente. Asimismo, los hallazgos permiten confirmar la hipótesis H5 y aportan una comprensión más profunda del papel que desempeñan los libros electrónicos como herramienta de apoyo en contextos educativos tanto ordinarios como excepcionales.

5.3. CONCLUSIÓN 3. OBJETIVO ESPECÍFICO B)

En relación con el objetivo específico b), orientado al análisis cuantitativo de la frecuencia de uso de los libros electrónicos, las modalidades de lectura y la suficiencia de los materiales digitales disponibles para el aprendizaje del español en el contexto universitario chino, los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios permiten trazar un panorama detallado de los patrones de utilización y de las percepciones del estudiantado respecto a estos recursos. El análisis estadístico evidencia que el uso de los libros electrónicos no es uniforme, sino que presenta variaciones significativas en función del contexto de aprendizaje, y del nivel académico del alumnado, lo que confirma la complejidad del fenómeno estudiado.

En términos de frecuencia de uso, los datos muestran que los libros electrónicos se emplean con mayor regularidad fuera del aula que durante las sesiones presenciales, especialmente como recurso de consulta, repaso y apoyo al estudio autónomo. Esta tendencia sugiere que el alumnado concibe los libros electrónicos principalmente como una herramienta complementaria que facilita el acceso flexible a los contenidos y permite gestionar el aprendizaje de manera más autónoma. Al mismo tiempo, la frecuencia de uso dentro del aula se encuentra estrechamente vinculada a las decisiones metodológicas del profesorado, lo que pone de manifiesto la influencia directa de las prácticas docentes en la incorporación efectiva de estos recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con las modalidades de lectura de los libros electrónicos, los resultados del cuestionario indican que el alumnado tiende a privilegiar formas de lectura digital caracterizadas por la flexibilidad y el acceso inmediato a los contenidos. Predominan claramente la lectura en línea y la descarga de materiales para su consulta posterior, lo que refleja la coexistencia de diferentes hábitos de lectura en función de las necesidades académicas y de los contextos de uso. En cambio, modalidades alternativas como los audiolibros, el préstamo de libros electrónicos a través de bibliotecas o la lectura mediante tecnologías de realidad aumentada o virtual presentan una presencia limitada, lo que sugiere que estas formas de acceso aún no se han consolidado en las

prácticas habituales de lectura académica. En conjunto, estos resultados demuestran que el uso de los libros electrónicos en el contexto universitario analizado se concentra principalmente en modalidades de lectura digital convencionales, mientras que la incorporación de formatos más innovadores requiere un proceso progresivo de adaptación pedagógica y familiarización por parte del alumnado.

En relación con la suficiencia de los materiales digitales disponibles, los resultados del cuestionario muestran una percepción no homogénea por parte del alumnado respecto a la disponibilidad de libros electrónicos para el aprendizaje del español en China. Aunque una parte significativa de los estudiantes considera que actualmente existen recursos suficientes, una proporción igualmente relevante manifiesta que la oferta disponible no responde plenamente a sus necesidades lingüísticas y académicas. Esta percepción divergente subraya que la cuestión no se limita a la cantidad de recursos existentes, sino que está estrechamente vinculada a su calidad, adecuación pedagógica y contextualización.

En este sentido, el alumnado reconoce ventajas claras asociadas al uso de los libros electrónicos, como la portabilidad, la accesibilidad inmediata y la posibilidad de integrar herramientas de búsqueda. No obstante, estas ventajas se ven relativizadas cuando los materiales disponibles no se ajustan a los niveles de competencia, a los objetivos curriculares o a las particularidades del aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto chino. En consecuencia, la percepción de suficiencia o insuficiencia de los recursos digitales condiciona el grado de aprovechamiento efectivo de los libros electrónicos y, por extensión, su impacto en el aprendizaje del español.

Asimismo, el análisis de las ventajas y desventajas percibidas por el estudiantado permite identificar factores que influyen de manera decisiva en el grado de aceptación y satisfacción con respecto al uso de los libros electrónicos. Entre las ventajas más valoradas destacan la portabilidad, la facilidad de almacenamiento y la inmediatez de lectura. Por el contrario, entre las desventajas se mencionan con piratería, fatiga visual y dependencia de los dispositivos. Estos resultados confirman que la

aceptación del formato electrónico no depende únicamente de la preferencia personal del alumnado, sino de la calidad del recurso y de las condiciones en las que se utiliza.

De manera global, los resultados correspondientes al objetivo específico b) permiten corroborar la hipótesis H1, al evidenciar que la frecuencia de uso de los libros electrónicos no es homogénea, sino que se asocia con patrones diferenciados de utilización según el contexto de enseñanza y aprendizaje del español. En particular, el mayor uso de estos recursos fuera del aula, vinculado a actividades de consulta, repaso y estudio autónomo, contrasta con un uso más condicionado dentro del aula, dependiente de las decisiones metodológicas del profesorado. Esta diferenciación contextual confirma que la frecuencia de uso de los libros electrónicos no puede interpretarse de forma aislada, sino en relación con los modos y finalidades concretas de utilización.

5.4. CONCLUSIÓN 4. OBJETIVO ESPECÍFICO C)

En relación con el objetivo específico c), centrado en el análisis de las percepciones y del nivel de apoyo tanto del estudiantado como del profesorado hacia los libros electrónicos como herramienta pedagógica, así como en la identificación de los principales desafíos asociados a su implementación y del respaldo institucional percibido durante su uso, los resultados del estudio permiten extraer conclusiones relevantes sobre las condiciones reales que determinan la integración efectiva de estos recursos en la enseñanza universitaria del español en China. El análisis conjunto de los datos cuantitativos y cualitativos evidencia que la aceptación de los libros electrónicos no constituye un fenómeno homogéneo ni automático, sino que se construye de manera progresiva a partir de experiencias de uso concretas, de expectativas pedagógicas y del contexto institucional en el que se desarrolla la práctica docente.

Desde la perspectiva del estudiantado, los resultados muestran que la aceptación y el grado de satisfacción con el uso de los libros electrónicos están estrechamente vinculados a factores relacionados con el diseño del recurso, la claridad de su estructura, la facilidad de uso y la presencia de funciones que favorecen el aprendizaje autónomo. El alumnado tiende a valorar positivamente aquellos libros electrónicos que presentan una organización clara de los contenidos, permiten una navegación intuitiva y ofrecen herramientas que facilitan la gestión del aprendizaje, como funciones de búsqueda, marcadores o recursos de apoyo. Estas percepciones confirman que la actitud del estudiantado hacia los libros electrónicos no depende únicamente de la preferencia por el formato digital, sino de la experiencia de uso y de la percepción de utilidad real del recurso para el aprendizaje del español.

No obstante, el estudio también evidencia que la aceptación del alumnado se ve condicionada por la existencia de determinadas dificultades asociadas al uso de los libros electrónicos. Entre los desafíos más señalados se encuentran la fatiga visual, la dificultad para mantener la concentración durante la lectura prolongada y la dependencia de dispositivos electrónicos. Estas limitaciones no generan un rechazo generalizado del formato digital, pero sí contribuyen a una actitud más crítica y

selectiva hacia su uso. En este sentido, los resultados constata la importancia de orientar pedagógicamente al alumnado en el uso de los libros electrónicos, con el fin de desarrollar estrategias de lectura digital más eficaces y reflexivas.

En lo que respecta al profesorado, los resultados del estudio muestran una actitud mayoritariamente favorable hacia el uso de los libros electrónicos como recurso pedagógico, aunque dicha actitud se caracteriza por un enfoque prudente y complementario. El profesorado tiende a percibir los libros electrónicos como una herramienta que puede enriquecer la enseñanza del español, pero no como un sustituto absoluto del material impreso tradicional. Esta percepción confirma la hipótesis H4 y refleja una concepción equilibrada del uso de los recursos digitales, en la que ambos soportes cumplen funciones diferenciadas en función de los objetivos de aprendizaje, del tipo de actividad y del perfil del alumnado.

Asimismo, se observa que la disposición del profesorado a integrar los libros electrónicos en su práctica docente está estrechamente relacionada con el nivel de formación en competencias digitales y con el apoyo institucional recibido. Los docentes que cuentan con formación específica y con orientaciones metodológicas claras muestran una mayor confianza en el uso de estos recursos y una mayor disposición a experimentar con nuevas estrategias didácticas. Por el contrario, la falta de formación y de acompañamiento institucional tiende a generar actitudes más conservadoras y a limitar la integración de los libros electrónicos a usos puntuales o superficiales.

Desde una perspectiva institucional, los resultados del estudio evidencian que el respaldo de las universidades desempeña un papel decisivo en la implementación efectiva de los libros electrónicos en la enseñanza del español. La existencia de políticas claras de digitalización educativa, la disponibilidad de recursos tecnológicos adecuados y el acceso a materiales digitales de calidad influyen de manera directa en la percepción y el uso de los libros electrónicos por parte de docentes y estudiantes. En aquellos contextos en los que el apoyo institucional es percibido como insuficiente o poco coherente, el uso de los libros electrónicos tiende a ser fragmentado y dependiente de iniciativas individuales, lo que limita su impacto pedagógico.

De manera global, los resultados correspondientes al objetivo específico c) permiten confirmar la hipótesis H3, al evidenciar que el grado de aceptación y satisfacción del estudiantado respecto al uso de los libros electrónicos se encuentra condicionado por factores relacionados con el diseño del recurso, la facilidad de uso y la adecuación a las necesidades académicas. Al mismo tiempo, el análisis confirma la hipótesis H4, al mostrar que el profesorado percibe los libros electrónicos fundamentalmente como una herramienta complementaria al material impreso y que su actitud hacia estos recursos se relaciona con las formas y el nivel de integración en la práctica docente. En conjunto, estas conclusiones subrayan que la implementación eficaz de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español requiere no solo recursos tecnológicos, sino también una planificación pedagógica sólida, una formación docente continua y un respaldo institucional sostenido.

5.5. CONCLUSIÓN 5. OBJETIVO ESPECÍFICO D)

En relación con el objetivo específico d), orientado a la comparación entre las experiencias y percepciones del aprendizaje del español mediante libros electrónicos y materiales impresos tradicionales, los resultados del estudio permiten identificar diferencias claras y matizadas en la manera en que el estudiantado se relaciona con ambos soportes, así como en los efectos percibidos sobre distintos aspectos del aprendizaje. El análisis combinado de los datos cuantitativos y cualitativos muestra que los libros electrónicos y los materiales impresos no generan experiencias de aprendizaje equivalentes, sino que tienden a desempeñar funciones pedagógicas diferenciadas, condicionadas por el tipo de tarea, la duración de la actividad y las características individuales del alumnado.

Los estudiantes consideran mayoritariamente los libros electrónicos como un recurso especialmente eficaz, tanto para la gestión del vocabulario como para acceder rápidamente a la información. La posibilidad de realizar búsquedas inmediatas, consultar definiciones o revisar contenidos de forma flexible contribuye a una experiencia de aprendizaje más ágil y orientada a objetivos concretos. En este sentido, los libros electrónicos parecen favorecer estrategias de aprendizaje focalizadas y fragmentadas, que resultan particularmente útiles en tareas de consulta, repaso y estudio autónomo, así como en actividades que requieren un acceso frecuente y rápido a la información lingüística.

Por el contrario, los materiales impresos tradicionales continúan siendo valorados por una parte significativa del alumnado como un soporte que facilita una mayor concentración durante la lectura prolongada y una interacción más estable con el texto. Los resultados indican que el libro impreso se asocia a una experiencia de lectura percibida como más profunda y menos susceptible a la distracción, especialmente en actividades que exigen una atención sostenida, como la lectura extensiva o el análisis detallado de textos. Esta percepción sugiere que el soporte material influye en las estrategias cognitivas que el alumnado activa durante el proceso de lectura y en la forma en que se construye el significado a partir del texto.

En relación con la comprensión lectora, los datos no permiten establecer una superioridad absoluta de uno u otro soporte, sino que revela una diferenciación funcional. Mientras que los libros electrónicos facilitan la comprensión inmediata de elementos léxicos y estructurales mediante herramientas de apoyo, los materiales impresos parecen favorecer procesos de lectura más lineales y continuos. Esta coexistencia de ventajas y limitaciones refuerza la idea de que la eficacia de cada soporte depende del tipo de tarea y de los objetivos de aprendizaje planteados, más que del formato en sí mismo.

Asimismo, se descubre que la percepción de la capacidad de concentración varía significativamente en función del soporte utilizado. El alumnado tiende a asociar el uso de libros electrónicos con una mayor probabilidad de distracción, vinculada tanto a la lectura en pantalla como a la presencia de otros estímulos digitales. No obstante, esta percepción no conduce necesariamente a un rechazo del formato electrónico, sino que pone de relieve la necesidad de desarrollar competencias específicas de autorregulación y de lectura digital crítica. En este sentido, los resultados sugieren que las dificultades asociadas a la concentración no son inherentes al libro electrónico, sino que están mediadas por factores como el diseño del material, el contexto de uso y las estrategias de aprendizaje del alumnado.

Desde una perspectiva comparativa, los hallazgos correspondientes a este objetivo específico permiten confirmar la hipótesis H6, al evidenciar que los estudiantes identifican diferencias claras en su experiencia de aprendizaje del español al utilizar libros electrónicos frente a materiales impresos tradicionales. Sin embargo, estas diferencias no se traducen en una jerarquía rígida entre ambos soportes, sino en una relación de complementariedad pedagógica. Los resultados cuestionan, por tanto, enfoques dicotómicos que plantean una oposición excluyente entre lo digital y lo impreso, y apuntan hacia modelos híbridos que integren de manera estratégica ambos formatos en función de los objetivos didácticos.

En conclusión, la comparación entre libros electrónicos y materiales impresos realizada en esta investigación pone de manifiesto que la elección del soporte debe

responder a criterios pedagógicos y no exclusivamente tecnológicos. La integración equilibrada de ambos formatos permite aprovechar las fortalezas específicas de cada uno y atender a la diversidad de perfiles de aprendizaje presentes en el aula universitaria. Desde esta perspectiva, el estudio contribuye a una comprensión más matizada del impacto de los soportes de lectura en la enseñanza del español como lengua extranjera y ofrece una base empírica para el diseño de estrategias didácticas que articulen de forma coherente lo digital y lo impreso en el contexto universitario chino.

5.6. CONCLUSIÓN 6. SÍNTESIS INTEGRADORA Y ALCANCE GLOBAL DEL ESTUDIO

De manera global, los resultados de la presente investigación permiten integrar y reinterpretar los hallazgos obtenidos en relación con los distintos objetivos específicos desde una perspectiva holística, situando el uso de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China dentro de un marco teórico y pedagógico más amplio. En conjunto, el estudio confirma que los libros electrónicos son percibidos como un recurso con potencial para contribuir positivamente al aprendizaje del español, especialmente en aspectos como el desarrollo del vocabulario, la comprensión lectora y la autonomía en el aprendizaje, lo que permite corroborar la hipótesis H2.

Desde el punto de vista del alumnado, los resultados ponen de relieve que el aprovechamiento de los libros electrónicos está estrechamente vinculado al nivel de autorregulación del aprendizaje, a la competencia lingüística previa y a la capacidad para gestionar la lectura en entornos digitales. Los estudiantes con mayores habilidades de aprendizaje autónomo tienden a beneficiarse en mayor medida de las posibilidades que ofrecen los libros electrónicos, mientras que aquellos con mayores dificultades requieren una mediación pedagógica más explícita. Esta constatación refuerza la necesidad de diseñar estrategias didácticas diferenciadas que tengan en cuenta la diversidad de perfiles de aprendizaje presentes en el aula universitaria, evitando enfoques uniformes que puedan ampliar las desigualdades en el acceso efectivo a los beneficios de la digitalización educativa.

Desde una perspectiva teórica, los resultados de la investigación aportan evidencias empíricas que respaldan los postulados del aprendizaje autónomo, del aprendizaje multimedia y del enfoque centrado en el alumno, al confirmar que el uso pedagógicamente planificado de los libros electrónicos puede favorecer una participación más activa del estudiantado y optimizar el acceso a los contenidos (Mayer, 2020; Xu, 2019). Al mismo tiempo, el estudio contribuye a matizar determinadas concepciones críticas sobre la lectura digital que subrayan de forma generalizada sus posibles efectos negativos sobre la concentración y la profundidad cognitiva (Clinton,

2019; Delgado et al., 2018; Mangen et al., 2013). Los resultados obtenidos sugieren que estos efectos no pueden interpretarse de manera aislada del contexto de uso, del diseño del material y de las estrategias de lectura empleadas, lo que invita a replantear el debate sobre la lectura digital desde una perspectiva más contextualizada y pedagógicamente fundamentada.

En el plano metodológico, la adopción de un enfoque mixto ha permitido captar la complejidad del fenómeno estudiado, integrando datos cuantitativos sobre patrones de uso y percepciones generales con evidencias cualitativas que aportan profundidad interpretativa. Esta combinación metodológica ha resultado especialmente pertinente en un contexto caracterizado por la diversidad de prácticas docentes y de experiencias de aprendizaje, y ha permitido superar aproximaciones reduccionistas centradas exclusivamente en indicadores de frecuencia o en valoraciones generales sobre la tecnología. En este sentido, el estudio demuestra la utilidad del enfoque mixto para investigar procesos educativos mediados por tecnologías digitales en contextos no occidentales.

Desde una perspectiva institucional y aplicada, la investigación muestra que el impacto educativo de los libros electrónicos no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la coherencia entre los objetivos pedagógicos, el diseño de los materiales y las estrategias metodológicas implementadas por el profesorado. Asimismo, los resultados subrayan la importancia del respaldo institucional, tanto en términos de planificación de la digitalización educativa como de formación docente y provisión de recursos adaptados al contexto local. Allí donde estos elementos convergen, la integración de los libros electrónicos tiende a ser más sistemática, reflexiva y sostenible; en ausencia de ellos, su uso se limita con frecuencia a iniciativas fragmentadas y de alcance reducido (Ding, 2019; Du, 2022; Zhou, 2021).

Desde la perspectiva de los vacíos de investigación identificados en el capítulo 2.4, el presente estudio contribuye a cubrir carencias relevantes en el ámbito de la enseñanza universitaria del español en China. En particular, aporta datos empíricos contextualizados basados en una metodología mixta, ofrece un análisis comparativo

entre libros electrónicos y materiales impresos tradicionales y da voz tanto al profesorado como al estudiantado, integrando sus percepciones y experiencias de manera sistemática. De este modo, la investigación no solo responde de manera coherente a los objetivos planteados y verifica las hipótesis formuladas, sino que también amplía el marco teórico y práctico existente sobre la transformación digital de la enseñanza del español en el contexto chino, estableciendo una base sólida para futuras investigaciones y propuestas pedagógicas.

En conclusión, los resultados de esta investigación permiten situar el uso de los libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China dentro de un marco interpretativo más amplio, que trasciende la dicotomía simplificada entre soporte digital y material impreso. El estudio demuestra que el valor pedagógico de los libros electrónicos no reside en la tecnología en sí misma, sino en las decisiones didácticas, institucionales y metodológicas que orientan su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo ambos soportes como recursos complementarios al servicio de objetivos pedagógicos concretos. Desde esta perspectiva, la investigación contribuye a replantear el debate sobre la digitalización educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, subrayando la necesidad de enfoques contextualizados, críticos y pedagógicamente fundamentados. De este modo, el trabajo no solo amplía el conocimiento existente sobre el uso de libros electrónicos en la enseñanza del español, sino que también ofrece una base conceptual y empírica sólida para repensar la transformación digital de la educación superior en contextos no occidentales.

CONTRIBUCIONES E INNOVACIONES DEL ESTUDIO

El presente trabajo aporta contribuciones relevantes tanto en el plano teórico como en el práctico, al tiempo que introduce elementos innovadores en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario chino. Dichas aportaciones se derivan directamente de los objetivos planteados, del enfoque metodológico adoptado y de los resultados empíricos obtenidos, y permiten situar el estudio dentro de una línea de investigación emergente sobre la integración pedagógica de los recursos digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva teórica, los resultados del estudio contribuyen a enriquecer y concretar los postulados del aprendizaje autónomo, del aprendizaje multimedia y del enfoque centrado en el alumno, al ofrecer evidencias empíricas contextualizadas sobre el uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español en universidades chinas. En particular, la investigación muestra que estos recursos digitales, cuando se integran de manera planificada y coherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas específicas, especialmente la comprensión lectora, la adquisición de vocabulario y la autonomía del aprendizaje. De este modo, el estudio no solo respalda planteamientos teóricos previos, sino que los traslada a un contexto educativo concreto que ha sido escasamente explorado en la literatura existente.

Además, los hallazgos permiten matizar algunas concepciones tradicionales sobre la lectura digital que subrayan sus posibles efectos negativos sobre la concentración y la profundidad cognitiva. A partir de los datos empíricos obtenidos, la investigación pone de manifiesto que dichos efectos no son inherentes al formato digital, sino que dependen en gran medida del diseño didáctico de los materiales, de las estrategias metodológicas empleadas y del grado de mediación docente. Esta aproximación introduce una lectura más contextualizada y menos determinista de la relación entre soporte digital y procesos cognitivos, ampliando el marco interpretativo de los estudios sobre lectura digital en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por eso, la investigación postula que el docente en el contexto universitario chino debe transitar de un rol de mero facilitador de contenidos a un mediador estratégico de la lectura profunda. Los hallazgos sugieren que esta mediación constituye un factor clave para compensar la fragmentación informativa propia del entorno digital, reforzando así la profundidad del procesamiento cognitivo y actuando como un puente entre el recurso tecnológico y el aprendizaje significativo.

En el plano práctico, estos resultados ofrecen orientaciones para la mejora de la enseñanza del español. El análisis de las percepciones del estudiantado permite identificar necesidades concretas sobre el diseño y la funcionalidad de los libros electrónicos, sentando una base útil para la selección de materiales adecuados al perfil del alumnado. Asimismo, se subraya la importancia de una planificación pedagógica coherente que articule los objetivos de aprendizaje con las actividades digitales, asegurando que la tecnología no sea un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar la excelencia académica.

Desde una perspectiva institucional, el estudio aporta evidencias que pueden orientar la toma de decisiones en materia de políticas de digitalización educativa. Los resultados muestran que la disponibilidad de recursos digitales de calidad, el respaldo institucional y la formación específica del profesorado son factores clave para una implementación eficaz y sostenible de los libros electrónicos en la enseñanza del español. En este sentido, la investigación pone de manifiesto la necesidad de promover el desarrollo de materiales digitales específicamente adaptados al contexto del aprendizaje del español en China, así como de fortalecer los programas de formación docente orientados al uso didáctico de estos recursos.

Por otra parte, el carácter innovador del estudio se manifiesta en varios niveles. En primer lugar, desde el punto de vista contextual, la investigación se centra en un ámbito escasamente explorado, al analizar de manera sistemática el uso de libros electrónicos en la enseñanza universitaria del español en China, ofreciendo una perspectiva situada que atiende a las particularidades lingüísticas, culturales e institucionales del contexto. En segundo lugar, la innovación metodológica radica en la

adopción de un enfoque mixto que combina encuestas, entrevistas individuales y entrevistas grupales, lo que permite integrar de manera coherente las percepciones del estudiantado y del profesorado y obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

Además, la investigación introduce una innovación analítica al comparar de forma sistemática el uso de libros electrónicos y materiales impresos tradicionales en dimensiones clave del aprendizaje del español, como la comprensión lectora, la gestión del vocabulario y la concentración. Este enfoque comparativo permite superar visiones dicotómicas simplificadas y aporta una interpretación más matizada sobre la complementariedad de ambos soportes en función de los objetivos de aprendizaje y de las características del alumnado. Finalmente, la incorporación del contexto de la pandemia de COVID-19 como marco de análisis aporta un elemento adicional de innovación situacional, al ofrecer evidencias empíricas sobre el papel de los libros electrónicos como herramienta de continuidad pedagógica en situaciones de enseñanza no presencial.

En conjunto, estas contribuciones consolidan el valor académico del estudio y refuerzan su aportación al avance del conocimiento sobre la integración pedagógica de los libros electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo nuevas líneas de investigación y ofreciendo una base sólida para el desarrollo de prácticas docentes y políticas educativas orientadas a la digitalización.

PROSPECTIVA

A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones alcanzadas, el presente trabajo abre diversas líneas de estudio futuras que permiten profundizar y ampliar el conocimiento sobre el uso de los libros electrónicos en la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto universitario chino. Estas líneas de investigación se derivan directamente tanto de los aportes del estudio como de las limitaciones identificadas, y apuntan a consolidar un marco teórico y metodológico más sólido en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras mediada por tecnologías digitales.

En primer lugar, resulta especialmente pertinente el desarrollo de investigaciones longitudinales que permitan analizar el impacto sostenido del uso de libros electrónicos en el aprendizaje del español a lo largo del tiempo. Si bien el presente estudio ofrece una visión transversal basada en percepciones y experiencias de estudiantes y docentes, futuros trabajos podrían examinar de manera sistemática cómo evolucionan variables clave como la competencia lingüística, la motivación, la autonomía del aprendizaje y los hábitos de lectura digital en distintos momentos del proceso formativo. Este enfoque longitudinal contribuiría a una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales y permitiría identificar efectos a medio y largo plazo que no pueden captarse mediante estudios de carácter puntual.

En segundo lugar, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de la diversidad de perfiles del alumnado, explorando de forma más detallada cómo variables individuales, como el nivel de competencia lingüística, el estilo de aprendizaje, la competencia digital o el grado de autorregulación, influyen en la experiencia y en la eficacia del uso de libros electrónicos. Un enfoque comparativo entre distintos perfiles de estudiantes permitiría identificar condiciones, estrategias pedagógicas y tipos de materiales que favorecen un uso más eficaz de estos recursos, contribuyendo así al diseño de propuestas didácticas más inclusivas y adaptadas a la heterogeneidad del alumnado universitario.

Igualmente, se considera necesario avanzar en la investigación sobre el diseño pedagógico de libros electrónicos específicamente adaptados al contexto chino de enseñanza del español. En este sentido, futuras líneas de trabajo podrían centrarse en la elaboración, implementación y evaluación de materiales digitales que integren contenidos culturales contextualizados, actividades interactivas, recursos multimodales y estrategias de andamiaje orientadas a favorecer la lectura profunda y el aprendizaje significativo. Este tipo de estudios no solo permitiría mejorar la calidad de los materiales disponibles, sino también generar modelos de diseño didáctico transferibles a otros contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Por otra parte, resulta relevante ampliar el foco de análisis hacia el papel del profesorado y su formación en el uso pedagógico de los libros electrónicos. Investigaciones futuras podrían examinar cómo la competencia digital docente, las creencias pedagógicas y las prácticas metodológicas influyen en la integración efectiva de estos recursos en el aula, así como evaluar el impacto de programas de formación específicos orientados a la mediación de la lectura digital y al diseño de actividades didácticas basadas en libros electrónicos.

Finalmente, en un contexto de creciente digitalización de la educación superior, la investigación futura podría contribuir al desarrollo de modelos didácticos más sólidos y contextualizados, así como a la formulación de recomendaciones prácticas dirigidas a docentes, diseñadores de materiales y responsables institucionales. De este modo, el estudio de los libros electrónicos en la enseñanza del español no solo permitiría avanzar en el plano teórico de la didáctica de lenguas extranjeras, sino también mejorar de manera efectiva la práctica educativa y apoyar procesos de transformación digital sostenibles y pedagógicamente fundamentados en las universidades chinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdullah, M., & Chun, T. C. (2022). The effects of language teachers' attitudes, barriers and enablers in teaching 21st century skills at Chinese vernacular schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 19(1), 115–146. <https://doi.org/10.32890/mjli2022,19,1.5>
- Abdullah, N., & Gibb, F. (2008). Students' attitudes towards e-books in a Scottish higher education institute: Part 1—web survey. *Library Review*, 57(8), 593–605. <https://doi.org/10.1108/00242530810899577>
- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3), 199–226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>
- Acción Cultural Española. (2023). *AC/E Digital Culture Annual Report 2023: Does digital cultural content in Spanish travel?* <https://www.accioncultural.es/en/Annual-Report-2023>
- Acedo Ramírez, M. A., Marín Vinuesa, L. M., & Rojas García, P. (2019). El potencial de las TICs para mejorar el aprendizaje: Aplicación en diferentes titulaciones universitarias. In *Libro de actas del XXI Encuentro Internacional Virtual Educa Perú 2019* (pp. 1–8). <https://investigacion.unirioja.es/documentos/64be636dcc8ad211a9593190>
- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1816–1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Alejaldre Biel, L., & Álvarez Ramos, E. M. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3,0. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 205–236.

- Almekhlafi, A. G. (2021). The effect of e-books on preservice student teachers' achievement and perceptions in the United Arab Emirates. *Education and Information Technologies*, 26, 1001–1021.
- Amirtharaj, A. D., Raghavan, D., & Arulappan, J. (2023). Preferences for printed books versus e-books among university students in a Middle Eastern country. *Heliyon*, 9(6), e16776. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16776>
- An, H. (2022). 新媒体语言应用于西班牙语教学中的价值研究 [Análisis del valor pedagógico del lenguaje de los nuevos medios en la enseñanza del español como lengua extranjera]. *Kong Zhong Mei Yu*, (7), 318–320.
- Ashraf, M. A., Yang, M., Zhang, Y., Denden, M., Tlili, A., Liu, J., Huang, R., & Burgos, D. (2021). A systematic review of systematic reviews on blended learning: Trends, gaps and future directions. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1525–1541. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S331741>
- Ardi, Z., Eseadi, C., Ade, A. H., Hidayat, H., & Guspriadi, Y. (2022). Students' study pressures during the COVID-19 global pandemic: Exploration of the effects of workload, self-expectation, grade worriness and despondency on college students in Indonesia. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 7(1), 32–47. <https://doi.org/10.23916/0020220737710>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Asrowi, A., Hadaya, A., & Hanif, M. (2019). The impact of using the interactive e-book on students' learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(2), 709–722.
- Barker, P. (1991). Interactive Electronic Books. *Interactive Multimedia*, 2(1), 11–28.
- Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.

- Baron, N. S. (2021). *How we read now: Strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford University Press.
- Bega González, M. R. (2015). Methodological Difficulties of the Chinese Speaking Students of Spanish as a Foreign Language. *Onomázein*, (32), 227–238. <https://doi.org/10.7764/onomazein.32.13>
- Behnke, Y. K. (2021). Well-designed digital textbooks: Users' requirements. In P. Bagoly-Simó & Z. Sikorová (Eds.), *Textbooks and educational media: Perspectives from subject education (IARTEM 2015)* (pp. 180–192). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80346-9_14
- Benedetto, S., Draï-Zerbib, V., Pedrotti, M., Tissier, G., & Baccino, T. (2013). E-readers and visual fatigue. *PLoS ONE*, 8(12), e83676. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083676>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Berg, S. A., Hoffmann, K., & Dawson, D. (2010). Not on the same page: Undergraduates' information retrieval in electronic and print books. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(6), 518–525. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.08.008>
- Bisson, M. J., van Heuven, W. J., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2014). The role of repeated exposure to multimodal input in incidental acquisition of foreign language vocabulary. *Language Learning*, 64(4), 855–877. <https://doi.org/10.1111/lang.12085>
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cai, H. (2025). Digitalization of education in China and its international significance.

Science and School, 1(1), 174–186.
<https://doi.org/10.31862/1819-463X-2025-1-1-174-186>

- Carreiro, E. (2010). Electronic books: How digital devices and supplementary new technologies are changing the face of the publishing industry. *Publishing Research Quarterly*, 26(4), 219–235. <https://doi.org/10.1007/s12109-010-9178-z>
- Casselden, B., & Pears, R. (2019). Higher education student pathways to ebook usage and engagement, and understanding: Highways and cul de sacs. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(2), 601–619. <https://doi.org/10.1177/0961000619841429>
- Centro de Información de la Red de Internet de China (2021). *Informe estadístico sobre el desarrollo de Internet en China*. https://www.gov.cn/xinwen/2021-02/03/content_5584518.htm
- Chang, A., & Wu, H. (2011). The effect of reading while listening to audiobooks: Listening fluency and vocabulary gain. *Asian Journal of English Language Teaching*, 21, 43–64.
- Che, W., Wang, Y., & Ren, D. (2022). 高校西班牙语阅读教学中文化渗透的研究 [Estudio sobre la integración cultural en la enseñanza de la lectura en español en universidades]. *Way of Success*, (7), 114–116.
- Chen, C., Chai, M., & Lin, P. (2025). Exploring the impact of interactive multimedia e-books on the effectiveness of environmental learning, pro-environmental attitudes, and behavioural intentions among primary school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(4). <https://doi.org/10.1111/jcal.70087>
- Chen, H., Geng, Z., & He, J. (2023). Representation and reconstruction of Hispanic culture in localized Spanish textbooks in China: A multimodal discourse perspective. *Porta Linguarum: An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (VIII), 11–26. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVIII.29197>
- Chen, L. (2024). 西班牙语听力教学中的问题与对策研究 [Research on problems

- and countermeasures in Spanish listening teaching]. *International Scientific Studies*, (3), 127–129.
- Chen, L. (2025). AI 语伴支持下的任务型教学法在二外西班牙语教学中的应用研究 [La aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza del español como segunda lengua extranjera con el apoyo de compañeros virtuales basados en inteligencia artificial]. *Education Discussion*, 7(6), 24–26.
- Chen, W., & Xiong, Y. (2023). 面向数字经济的学生数字素养与能力培育：鸿沟、路径与对策 [Cultivating students' digital literacy and competence for the digital economy: Chasms, paths and countermeasures. *Chinese Journal of ICT in Education*, 29(7), 3-9.
- Chik, A., Aoki, N., & Smith, R. (2018). *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas*. Palgrave Macmillan.
- China Audio-video and Digital Publishing Association. (2025). 数字中国发展报告 (2024 年) [Informe anual sobre la lectura digital en China 2024]. <https://www.nda.gov.cn/sjj/swdt/xwfb/0530/ff808081-96b466bd-0197-2084f21d-0565.pdf>
- Chinese Network of Internal Quality Assurance Agencies in Higher Education. (2020). 全国高校线上教学状况及质量分析报告 ——来自 86 所各类高校的调研综合报告 [Estado y calidad de la enseñanza en línea en universidades chinas: Informe basado en 86 instituciones]. <https://ciqa.xmu.edu.cn/cn/article/1097>
- Chinweuba, N. H., Ugwuanyi, C. S., & Eseadi, C. (2024). The use of e-books to improve the academic performance of students in the subject of physics: Implications for counselling. *IJTEI*, 10(1), 29–44. <https://doi.org/10.24310/ijtei.101,2024,15977>
- Chou, I. C. (2014). Investigating EFL students' e-book reading attitudes in first and second language. *US-China Foreign Language*, 12(1), 64–74.
- Chun, D. M., & Plass, J. L. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183–198.

<https://doi.org/10.2307/328635>

- Clinton-Lisell, V., Seipel, B., Gilpin, S., & Litzinger, C. (2021). Interactive features of e-texts' effects on learning: A systematic review and meta-analysis. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3728–3743. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1943453>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Cordón García, J. A., & Alonso Arévalo, J. (2010). Los libros electrónicos: Nuevas formas de edición y nuevos modos de lectura. *UNE Libros*, (20), 21–23.
- Cordón García, J. A. (2011). Los libros electrónicos en la enseñanza: Un paradigma cambiante. *Boletín Libro Abierto*, (43).
- Cordón García, J. A. (2019). La evolución de la lectura digital: modelos, dispositivos, aplicaciones y prácticas de lectura. In Ministerio de Educación y Formación Profesional, & CNIIE (Eds.), *Lectoescritura digital* (pp. 7–17). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Ding, C. (2019). 西班牙语文化教学的研究现状及反思 [Estado actual y reflexiones

- sobre la enseñanza de la cultura española]. *Modern Communication*, (21).
- Dong, J., & Liu, S. (2024). Foreign language learning beyond the classroom: College students' learner autonomy in the digital times. *SHS Web of Conferences*, 181, 01049. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418101049>
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge.
- Du, Q. (2022). 交际教学法在二外西班牙语课堂的应用研究 [A study of the application of Communicate Language Teaching in Spanish second language classes]. *Educational development research SG*, 4(7), 261–264.
- Duan, Y. (2025). 高校外语数字化教育资源教学应用评价指标体系建设思路 [Construction approach for the evaluation index system of teaching application of digital educational resources in university foreign language education]. *Advances in Education*, 15(4), 332–337. <https://doi.org/10.12677/ae.2025.154553>
- EDUCAUSE Learning Initiative. (2006, November). *7 things you should know about e-books*. <https://library.educause.edu/resources/2006/11/7-things-you-should-know-about-ebooks>
- Esquinas López, R. (2021). El audiolibro como TIC para la enseñanza y aprendizaje del léxico en el aula de E/LE. *Revista sobre investigaciones léxicas*, 4(2), 123–150. <https://doi.org/10.17561/rilex.4.1.6148>
- Eze, U. N., Sefotho, M. M., Onyishi, C. N., & Eseadi, C. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on education in Nigeria: Implications for policy and practice of e-learning. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 5651.
- Facultad de Estudios Hispánicos y portugueses. (2021). 西班牙语专业介绍 [Presentación de la especialidad de Español]. <https://xpyx.bfsu.edu.cn/info/1198/1499.htm>

- Feng, S. (2023). 大学英语线上线下混合式教学模式的应用探索 [Exploration on the application of online and offline blended teaching model in college English teaching]. *Advances in Education*, 13(5), 2312–2316. <https://doi.org/10.12677/ae.2023.135363>
- Fernández Medina, H. M., & Perea Ospino, M. C. (2019). *El libro electrónico como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora en básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa].
- Fitrawati, F., Syarif, H., Zaim, M., Perrodin, D., & Zakiyah, M. (2022). Digital literacy: Students' perception toward advanced grammar interactive e-books in the English department of Universitas Negeri Padang. *International Journal of Language Pedagogy*, 2(2), 87–104. <https://doi.org/10.24036/ijolp.v2i2.35>
- Foreign Language Teaching and Research Press. (2017, July). *Sueña*. <https://mlp.fltrp.com/wys/bookstore/detail?id=943>
- Foreign Language Teaching and Research Press. (2021, August). *Español moderno*. <https://mlp.fltrp.com/wys/bookstore/detail?id=925>
- Foro de Alto Nivel sobre Educación Digital de la Conferencia de Internet de China. (2021). 2021 中国高校外语数字化教学改革与实践白皮书 [Libro blanco sobre la reforma y la práctica de la enseñanza digital de lenguas extranjeras en las universidades chinas (2021)].
- Forsström, S., Njå, M., Munthe, E., Alvarez-Galvan, J. L., & Houldsworth, L. (2025). *The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review* (OECD Education Working Papers No. 335). <https://doi.org/10.1787/9997e7b3-en>
- Gao, Y. (2017). 数字化资源在西班牙语教学中的运用 [Exploring the use of digital resources in Spanish teaching]. *The Guide of Science & Education*, (21), 96–97.
- Gao, Y., Wang, M., & Liu, J. (2025). 基于学习通平台的学生自主学习模式研究——以生物化学课程为例 [Research on students' autonomous learning mode based on the Xuexitong platform: Taking the course of biochemistry as an example].

- The Guide of Science & Education*, (11), 84–86.
- Gorski, E. (2010). Digital books and online ‘open’ content change textbook landscape. *Diverse Issues in Higher Education*, 27(18), 34–39.
- Graduate School, Shanghai International Studies University. (2014, September 9). 西班牙语言文学 [Literatura española]. <https://graduate.shisu.edu.cn/9c/78/c3195a40056/page.htm>
- Gu, X., & Li, L. (2022). China’s experience of online education during the COVID-19 pandemic: Policies, lessons and challenges. In V. Dennen, C. Dickson-Deane, X. Ge, D. Ifenthaler, S. Murthy, & J. C. Richardson (Eds.), *Global perspectives on educational innovations for emergency situations* (pp. 285–293). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99634-5_28
- Guo, C., & Zhang, F. (2023). 三语学习者语言焦虑因素探讨及实证策略研究——以西班牙语口语产出为例 [A Study on Language Anxiety Factors and Empirical Strategies of Trilingual Learners—Taking the Output of Spoken Spanish as an Example]. *Modern Linguistics*, 11(3), 978–1002.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Håkansson Lindqvist, M. (2019). Talking about digital textbooks: The teacher perspective. *International Journal of Information and Learning Technology*, 36(3), 254–265. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0132>
- Hawkins, D. T. (2000). Electronic books: A major publishing revolution. Part 1: General considerations and issues. *Online*, 24(4), 14–28.
- He, X. (2023). 以《指南》为指引，加强西班牙语教学的学程指导：课程论的视角 [Improving the program-based teaching of Spanish under the guidance of Teaching guidelines for undergraduate Spanish language programs in general higher education institutions: From the perspective of curriculum theory]. *Foreign Language Education in China*, 2(4), 41–46.

- Hobbs, K., & Klare, D. (2016). Are we there yet?: A longitudinal look at e-books through students' eyes. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 28(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/1941126X.2016.1130451>
- Ilić, M., Mikić, V., Kopanja, L., & Vesin, B. (2023). Intelligent techniques in e-learning: A literature review. *Artificial Intelligence Review*, 56, 14907–14953. <https://doi.org/10.1007/s10462-023-10508-1>
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVivo*. SAGE.
- Jacob, S. M., & Issac, B. (2014). The mobile devices and its mobile learning usage analysis. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1410.4375>
- Jayaraman, J., & Aane, J. (2024). The impact of digital textbooks on student engagement in higher education: Highlighting the significance of interactive learning strategies facilitated by digital media. In E. A. Railean (Ed.), *Implementing interactive learning strategies in higher education* (pp. 301–328). IGI Global.
- Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390–408. <https://doi.org/10.1108/02640471211241663>
- Jiang, F., & Yan, C. (2024). 数字时代大学生数字素养培育的困境及应对 [The dilemma and response of cultivating college students' digital literacy in the digital era]. *Chinese Journal of ICT in Education*, 30(6), 102–111. https://ictdedu.cn/sknews/jyxxhs/neirong/n20240718_84953.shtml
- Jiang, F., Zheng, J., & He, P. (2013). 电子书包满意度与需求调查 [Análisis de la satisfacción del profesorado con las mochilas digitales: Un enfoque desde la práctica educativa]. *Open Education Research*, 19(4), 68–73. <https://mllab.bnu.edu.cn/docs/20191009140928405506.pdf>
- Junta Consultiva Nacional de la Enseñanza de Lengua Extranjera. (2000). 高等学校西班牙语专业高年级教学大纲 [Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas].

- Kaygısız, Ç. (2025). Comparison of digital and printed text reading process. *Education and Information Technologies*, 30, 22709–22733. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13668-5>
- Kümmel, E., Moskaliuk, J., Cress, U., & Kimmerle, J. (2020). Digital learning environments in higher education: A literature review of the role of individual vs. social settings for measuring learning outcomes. *Education Sciences*, 10(3), 78. <https://doi.org/10.3390/educsci10030078>
- Kuromiya, H., Majumdar, R., Miyabe, G., & Ogata, H. (2022). E-book-based learning activity during COVID-19: Engagement behaviors and perceptions of Japanese junior-high school students. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17, 12. <https://doi.org/10.1186/s41039-022-00184-0>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lei, L., & Qin, J. (2022). Research in foreign language teaching and learning in China (2012–2021). *Language Teaching*, 55(4), 506–532.
- Lenhard, W., Schroeders, U., & Lenhard, A. (2017). Equivalence of screen versus print reading comprehension depends on task complexity and proficiency. *Discourse Processes*, 54(5–6), 427–445. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1319653>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Levine-Clark, M. (2006). Electronic book usage: A survey at the University of Denver: Supplementary material. *Portal: Libraries and the Academy*, 6(3), 285–299. <https://doi.org/10.1353/pla.2006.0063>
- Levine-Clark, M. (2007). Electronic books and the humanities: a survey at the University of Denver. *Collection Building*, 26(1),

- 7–14. <https://doi.org/10.1108/01604950710721548>
- Li, J. (2023). 西班牙语学习者的文化意识培养与跨文化沟通能力 [El desarrollo de la conciencia cultural y la capacidad de comunicación intercultural en los estudiantes de español]. *Teaching and Research*, (8).
- Li, J., & Li, L. (2022). 汉语负迁移对西班牙语学习的影响及对策研究 [Research on the influence of Chinese negative transfer on Spanish learning and the countermeasures]. *Modern Education Forum*, 5(3), 111–113.
- Li, L. (2022). The motivation of Chinese students in learning foreign languages other than English. En *The European Conference on Education 2022: Official conference proceedings* (pp. 413–430). <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162,2022,35>
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922,2010,00561.x>
- Li, X., Feng, F., Han, T., & Wang, J. (2021). 非英语外语专业大学生学习动机调查研究——以俄语、日语和西班牙语为例 [Understanding learning motivations of non-English foreign language majors: A survey of Chinese undergraduate students of Russian, Japanese and Spanish]. *Foreign Language Education in China*, (2), 57–64.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Lin, Y. (2024). 互动电子书在英语教育中的潜力与挑战——基于 2021–2023 年实证研究结果的分析 [The potential and challenges of interactive e-books in English language education: Analysis based on the results of empirical research (2021–2023)]. *Advances in Education*, 14(7), 936–951. <https://doi.org/10.12677/ae.2024,1471255>
- Listanto, V., Arlinwibowo, J., Permatasari, A. D., Iftitah, K. N., & Anwas, E. O. M. (2025). Which is better: E-book or printed book? A meta-analysis of educational

- materials in language learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(3), 170–192.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i3.8468>
- Liu, H., Shao, M., Liu, X., & Zhao, L. (2021). Exploring the influential factors on readers' continuance intentions of e-book apps: Personalization, usefulness, playfulness, and satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 12, 640110.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640110>
- Liu, J. (2020). 国内西班牙语专业教材发展历程与融合出版策略 [La evolución de los materiales didácticos especializados en español en China y las estrategias de publicación integrada]. *View on Publishing*, (24), 91–94.
- Liu, W., Huang, H., Saleem, A., & Zhao, Z. (2022). The effects of university students' fragmented reading on cognitive development in the new media age: Evidence from Chinese higher education. *PeerJ*, 10, e13861.
<https://doi.org/10.7717/peerj.13861>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.
<https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Liu, Z. (2012). Digital reading: An overview. *Chinese Journal of Library and Information Science*, 5(1), 85–94.
- López Escribano, C., Valverde Montesino, S., & García Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6510. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>
- Lu, J. (2019, May 17). 助力中国西班牙语教学的快速发展 [Ayudar al desarrollo rápido de la enseñanza del español en China]. *The Paper*.
https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_3481023
- Lu, X., Zheng, Y., & Ren, W. (2019). Motivation for learning Spanish as a foreign language: The case of Chinese L1 speakers at university level. *Círculo de*

- Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 79, 79–98.
<https://doi.org/10.5209/clac.65649>
- Lumivero. (2024). *NVivo* (Version 15) [Software]. <https://lumivero.com/products/nvivo/>
- Luo, R. (2021). 浅析西班牙语网络教学的优势与劣势 [Un análisis preliminar de las fortalezas y debilidades de la enseñanza del español en línea]. *Wen Yuan*, (2), 117–118.
<https://wenyzz.oss-cn-beijing.aliyuncs.com/pdf/weny/2021/02/2102058.pdf>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Mao, Y., Wu, H., & Wu, Y. (2023). 后疫情时期数字化教学对跨境高等教育的影响研究 [Influence of digital teaching on cross-border higher education in the post-epidemic period]. *Chinese Journal of ICT in Education*, 29(3), 82–90.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 365–380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- McLuhan, M. H. (1962). *La galaxia Gutenberg: Génesis del “homo typographicus”* (ed. ePub). Lestrobe. (Original work published 1962)
- Milton, J., & Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. In B. Richards, M. H. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, & J. Treffers-Daller (Eds.), *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application* (pp. 194–211). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9780230242258_12

- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S., Boustany, J., & ARFIS Group. (2018). Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey. *PLOS ONE*, 13(5), e0197444. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Mohd Dahlan, M. B., Sabri, S., Mohtaram, S., Kamarudin, N. S., Syazana, F., & Ahmad, F. (2024). Empowering learning: The impact of interactive e-books. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 30(5), 12231–12237. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.5079>
- National Press and Publication Administration. (2022). 2021 年新闻出版产业分析报告 [Informe 2021 sobre el análisis del sector de prensa y publicaciones]. <https://www.nppa.gov.cn/xxgk/fdzdgknr/tjxx/202305/P020230530667517704140.pdf>
- Ou, Y. (2020). 西班牙语词汇教学存在的问题与对策 [Análisis de los problemas y las estrategias de solución en la enseñanza del vocabulario del español]. *Modern Education and Practice*, 2(5).
- Pikhart, M., Klimova, B., Al-Obaydi, L. H., Dziuba, S., & Cierniak-Emerych, A. (2022). The quantitative evaluation of subjective satisfaction with digital media in L2 acquisition in younger adults: A study from Europe, Asia, and Latin America. *Frontiers in Psychology*, 13, 946187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.946187>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. SM Ediciones.
- Reinders, H., & White, C. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1–3. <https://doi.org/10.64152/10125/44254>
- Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49, 53–64. <https://doi.org/10.1007/BF02504506>

- Reychav, I., Dunaway, M., & Kobayashi, M. (2015). Understanding mobile technology-fit behaviors outside the classroom. *Computers & Education*, 87, 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.005>
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K., & Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers & Education*, 63, 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>
- Romero Otero, I. S., Iglesias Fernández, E., & Giménez Toledo, E. (2013). Use, acceptance and expectations for the e-book in a research library. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, (31). <https://bid.ub.edu/en/31/romero3.htm>
- Salmon, G. (2005). Flying not flapping: A strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology*, 13(3), 201–218.
- Sanchez, C. A., & Wiley, J. (2009). To scroll or not to scroll: Scrolling, working memory capacity, and comprehending complex texts. *Human Factors*, 51(5), 730–738. <https://doi.org/10.1177/0018720809352788>
- Sari, S. Y., Rahim, F. R., Sundari, P. D., & Aulia, F. (2022). The importance of e-books in improving students' skills in physics learning in the 21st century: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 2309, 012061. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2309/1/012061>
- School of Foreign Languages, Peking University. (2022, September 20). 北京大学外国语学院国家级一流本科专业建设点：西班牙语 [Punto de construcción nacional de excelencia de grado licenciatura: Español]. <https://sfl.pku.edu.cn/jxgl/bks/ylzyjs/27wyx143240.htm>
- Scott, D. (2012, September 24). States continue plugging into digital textbooks. *Governing*. <https://www.governing.com/archive/gov-states-continue-plugging-into-digital-te>

xtbooks.html

- Shieh, M., Ho, C., Hsu, F., & Yang, C. (2022). Evaluation of the effect of voice technology in a game teaching e-book on English learning. In G. Meiselwitz, A. Moallem, P. Zaphiris, A. Ioannou, R. A. Sottolare, J. Schwarz, & X. Fang (Eds.), *HCI International 2022—Late breaking papers: Interaction in new media, learning and games* (pp. 423–436). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22131-6_32
- Siahpoosh, H., & Maleki, M. (2024). A comparative analysis of electronic (digital) versus traditional print storybooks: Assessing their impact on vocabulary acquisition among adolescent EFL learners of different genders. *Technology Assisted Language Education*, 2(4), 120–140. <https://doi.org/10.22126/tale.2025,11099,1060>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017a). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155–172. [https://doi.org/10.1080/00220973.2016,1143794](https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794)
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017b). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Soni, V. D. (2020, June 18). *Global impact of e-learning during COVID-19*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3630073>
- Staiger, J. (2012). How e-books are used: A literature review of the e-book studies conducted from 2006 to 2011. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 355–365. <http://www.jstor.org/stable/refuserserq.51,4.355>
- Sun, L., & Pan, C. E. (2021). Effects of the application of information technology to e-book learning on learning motivation and effectiveness. *Frontiers in Psychology*, 12, 752303. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021,752303>
- Sung, H., Hwang, G., Chen, C., & Liu, W. (2019). A contextual learning model for

- developing interactive e-books to improve students' performance in learning the Analects of Confucius. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 470–483. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1664595>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257–285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295–312.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Usó Juan, E., & Martínez Flor, A. (2008). Teaching intercultural communicative competence through the four skills. *Alicante Journal of English Studies*, (21), 157–170. <https://doi.org/10.14198/raei.2008,21,09>
- Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of e-book. *Library Hi Tech*, 26(3), 355–368. <https://doi.org/10.1108/07378830810903292>
- Viberg, O., & Kukulska-Hulme, A. (2021). Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. In H. Reinders, C. Lai, & P. Sundqvist (Eds.), *Routledge handbook of language teaching and learning beyond the classroom* (pp. 1–15). Routledge.
- Wan, X. (2019). Research on the training mode of Spanish applied talents under the background of the Belt and Road Initiative. *Innovation and Practice of Teaching Methods*, 2(4), 25–28. <https://doi.org/10.26549/jxffcxsj.v2i4.1979>
- Wang, H. (2021). Analysis of the characteristics of foreign language teaching in colleges and universities in the era of big data. *Innovation and Practice of Teaching Methods*, 3(15), 119–121. <https://doi.org/10.26549/jxffcxsj.v3i15.6210>
- Wang, Q., Zhu, Z., Chen, L., & Yan, H. (2009). E-learning in China. *Campus-Wide Information Systems*, 26(2), 77–81. <https://doi.org/10.1108/10650740910946783>

- Wang, S. (2015). 第二外语西班牙语教学研究 [Investigación sobre la enseñanza del español como segunda lengua]. *Journal of Chifeng University*, (5), 273–275. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1673-2596.2015.05.093>
- Wang, S., Bai, X., & Cui, C. (2014). 高校学生对电子书的认知、使用和态度研究：以浙江大学为例 [Una investigación sobre la percepción, el uso y la actitud de los estudiantes universitarios hacia los libros electrónicos: Estudio de caso en la Universidad de Zhejiang]. *Journal of Academic Libraries*, (05), 61–72.
- Wang, X. (2023). CBI 视域下基础西班牙语课程混合式教学研究 [Estudio sobre la enseñanza híbrida del curso de español básico desde la perspectiva del enfoque basado en contenidos (CBI)]. *Universidad, Docencia y Educación*, (5).
- Wang, Y. (2022). Politeness and pragmatic transfer in L2 pronominal address usage: Variation of T/V pronouns in Spanish by Chinese learners. *Spanish in Context*, 19(1), 25–47. <https://doi.org/10.1075/sic.19018.wan>
- Wang, Y., & Zhou, C. (2022). A study on the influence of learning support on key competencies in college foreign language blended-learning context. *Advances in Education*, 12(9), 3370–3377. <https://doi.org/10.12677/AE.2022.129515>
- Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner strategies for language learning*. Prentice Hall.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.
- Xiao, J., & Wang, C. (2025). Application of virtual reality technology in language education: Research status, mechanism, and vision. *Journal of Capital Normal University: Social Science Edition*, (5), 91–105.
- Xie, M. (2017). 谈西班牙语口语实践练习的重要性 [The Importance of Oral Practice in Spanish Language Learning]. *Cheng Zhang*, (12).
- Xiong, Z. (2024). 推进教材数字化转型是时代要求和趋势 [Promoting the digital transformation of teaching materials is the requirement and trend of the times].

People's Education, (02), 45–46.

- Xu, Y. (2019). 国际混合式学习研究：回顾与思考 [An overview and critical reflection on international studies of blended learning]. *Journal of Higher Education*, 11(8).
- Yang, F. (2021). 西班牙语教学中问题分析及解决方案建议 [Análisis de los problemas y propuestas de solución en la enseñanza del español]. *Jiao Yu Lun Tan*, 2(8).
- Yang, L. (2020). 移动技术对外语学习成效影响的元分析 [A meta-analysis of the effects of mobile technologies on foreign language learning performance]. *Journal of Zhejiang International Studies University*, (4), 64–70.
- Yang, Q. (2015). *Estudio sobre la aplicación del método de enseñanza basado en tareas en los cursos básicos de español: El caso del libro de texto de español «Nuevo ELE»* [Unpublished master's thesis]. Universidad Normal de Shanghai.
- Yin, C. (2018). 试析任务型教学法在西班牙语教学中的应用 [Un análisis exploratorio sobre la aplicación del enfoque basado en tareas en la enseñanza del español]. *Journal of Changchun Normal University*, (3), 195–196.
- Yu, D. (2024). AI 赋能西班牙语口语教学的实践与探索 [Práctica y exploración de la enseñanza de la expresión oral en español potenciada por la inteligencia artificial]. *Teacher Professional Development and Educational Intelligence*, 6(6), 183–184.
- Zhang, L. (2019). 移动技术辅助语言学习与大学西班牙语教学 [El aprendizaje de lenguas asistido por tecnologías móviles y la enseñanza del español en el ámbito universitario]. *Modern Communication*, (18).
- Zhang, R., Zou, D., Xie, H., Au, O. T. S., & Wang, F. L. (2020). A systematic review of research on e-book-based language learning. *Knowledge Management & E-Learning*, 12(1), 106–128. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2020.12.006>
- Zhang, X., Tlili, A., Shubeck, K., Hu, X., Huang, R., & Zhu, L. (2021). Teachers'

- adoption of an open and interactive e-book for teaching K–12 students artificial intelligence: A mixed methods inquiry. *Smart Learning Environments*, 8, 34. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00176-5>
- Zhao, H. (2022). The influence of test-oriented teaching on Chinese students' long-term use of English. *International Journal of Education and Humanities*, 6(2), 123–128. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v6i2.3658>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zhejiang International Studies University. (2020, April 21). *Digitalia: 135 libros electrónicos en español*. <https://lib.zisu.edu.cn/info/1025/1273.htm>
- Zhen, Y., Jiménez Cruz, I., & Montejo Lorenzo, M. N. (2020). La enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado. *Transformación*, 16(1), 152–167.
- Zheng, S., & Liu, Y. (2015). 我国高等院校西班牙语教育研究 [Investigación sobre la enseñanza del español en las universidades de todo el país]. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhou, Q. (2021). 数字教材建设中的常见问题分析 [Análisis de problemas comunes en la creación de materiales didácticos digitales]. *View on Publishing*, (21), 56–58. <https://doi.org/10.16491/j.cnki.cn45-1216/g2.2021.21.014>
- Zhu, F. (2021). *Material complementario del manual Español moderno (Pekín, 1999), nivel elemental: Actividades prácticas para el aula. Suplemento SinoELE, 2*. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>
- Zhu, J. (2025). 数智时代高校教师数字素养发展现状、面临困境及提升路径研究 [Competencia digital del profesorado universitario en la era de la inteligencia digital: estado actual, retos y estrategias de mejora]. *Teaching and Research*, (4).
- Zhu, T., Zhang, Y., & Irwin, D. (2024). Second and foreign language vocabulary

learning through digital reading: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 29, 4531–4563. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11969-1>

ANEXOS

Anexo I. DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El presente cuestionario fue diseñado con el propósito de analizar de manera sistemática el uso y la percepción de los libros electrónicos en el ámbito académico del aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto universitario chino. El diseño del instrumento se desarrolló en una fase preliminar atendiendo a los objetivos de la investigación y a la necesidad de estructurar un instrumento claro, coherente y adecuado para la recogida de datos cuantitativos.

En este apartado se expone de forma organizada la génesis y la arquitectura del cuestionario, describiendo la estructura general del instrumento, la organización de las dimensiones de estudio y los criterios técnicos empleados en la formulación de los ítems. De este modo, se ofrece una visión integral del proceso de diseño del instrumento de recogida de datos, sin entrar en el análisis de los resultados obtenidos.

El cuestionario se estructura en cinco bloques temáticos, cada uno de ellos orientado a explorar una dimensión específica relacionada con el uso de los libros electrónicos en el aprendizaje del español. Esta organización por bloques permite una presentación lógica y progresiva de las preguntas, facilitando la comprensión por parte de los participantes y garantizando la coherencia interna del instrumento.

Bloque 1: Características de la muestra

El Bloque 1, dedicado a las características de la muestra, tiene como objetivo recopilar información sociodemográfica y académica básica de los participantes, con el fin de contextualizar el análisis posterior de los datos. En este bloque se incluyen variables como el género, el curso académico, la institución universitaria de procedencia y la autoevaluación del nivel de competencia en español, tomando como referencia los niveles del examen DELE.

1. Género

- Hombre
- Mujer

2. Curso académico

- Licenciatura de tercer año
- Licenciatura de cuarto año

3. ¿De qué escuela vienes?

- Universidad Normal de Harbin
- Universidad Internacional de Heilongjiang

4. Autoevaluación de tu nivel de español, tomando como referencia el nivel del examen DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera).

- A1 (Acceso)
- A2 (Elemental)
- B1 (Intermedio)
- B2 (Intermedio alto)
- C1 (Avanzado)
- C2 (Superior)

Bloque 2: Perfil y hábitos de estudio

El Bloque 2 se centra en el perfil y los hábitos de estudio de los estudiantes en relación con el uso de libros electrónicos. Este bloque recoge información sobre la experiencia previa con la lectura digital, el grado de competencia en el uso de dispositivos o lectores electrónicos, las modalidades de acceso a los libros electrónicos y el tiempo dedicado al aprendizaje del español mediante este recurso, tanto en sesiones individuales como a nivel semanal.

5. ¿Tenías el hábito de leer libros electrónicos (o en línea) antes de realizar este curso?

- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

6. ¿Sabes utilizar un lector electrónico?

- Muy competente
- Competente
- Regular
- No competente
- Muy poco competente

7. ¿De qué manera lees libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Descargar para leer
- Leer en línea
- Otros (especifica)

8. ¿Cuánto tiempo dedicas a aprender español cada vez que utilizas el libro electrónico?

- 1-30 minutos
- 30-60 minutos
- Más de 60 minutos

9. Aproximadamente, ¿cuántas horas a la semana utilizas libros electrónicos para aprender español en tu universidad?

- Menos de 6 horas
- 6-12 horas
- 12-18 horas
- 18-24 horas

- Más de 24 horas

10. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas al estudio del español fuera de las clases impartidas en tu universidad?

- Menos de 8 horas
- 8-12 horas
- 12-16 horas
- 16-20 horas
- Más de 20 horas

Bloque 3: Actitudes y percepciones hacia el libro electrónico

El Bloque 3 aborda las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia el libro electrónico como herramienta de aprendizaje. En este apartado se analizan aspectos relacionados con la concentración durante la lectura digital, la usabilidad del entorno electrónico, la disponibilidad de recursos, las condiciones de préstamo y la influencia percibida del libro electrónico en la comprensión lectora y la memoria de los contenidos, así como las posibles limitaciones derivadas del uso de distintos dispositivos electrónicos.

11. ¿Te distraen otras redes sociales cuando lees libros electrónicos?

- Nunca
- A veces
- Muy fácilmente

12. ¿Crees que los libros electrónicos proporcionan un entorno operativo agradable para aprender español?

- Sí
- No

13. ¿Crees que los libros electrónicos ofrecen la misma usabilidad y operatividad para aprender español que los libros en papel?

- Sí
- No

14. ¿Qué te parece el sistema de búsqueda de libros electrónicos?

- Muy cómodo
- Cómodo
- Mediocre
- Poco cómodo
- Muy incómodo

15. ¿Crees que actualmente existen suficientes recursos de libros electrónicos para el aprendizaje del español en China?

- Sí
- No

16. ¿Crees que el proceso y las condiciones para el préstamo de libros electrónicos son sencillos?

- Sí
- No

17. ¿Crees que el uso de libros electrónicos para aprender español afecta al nivel de comprensión de textos en la lectura?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

18. ¿Crees que los libros electrónicos influyen en la memoria de los contenidos textuales en la lectura?

- Sí
- No

19. ¿Te ves limitado o afectado por el dispositivo electrónico que utilizas (móvil, portátil, iPad, Kindle, etc.) a la hora de leer un libro electrónico?

- Sí
- No

Bloque 4: Comparativa con libros impresos

El Bloque 4 está orientado a la comparación entre libros electrónicos y libros impresos. Su objetivo es analizar las diferencias percibidas entre ambos formatos en términos de precio, estatus de las bibliotecas digitales frente a las físicas, preferencias de lectura y ventajas asociadas a cada soporte. Este bloque permite identificar tanto los aspectos funcionales como los factores experienciales y simbólicos que influyen en la elección del formato de lectura.

20. ¿Crees que hay mucha diferencia de precio entre los libros de papel y los electrónicos?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

21. ¿Crees que las bibliotecas digitales tienen el mismo estatus que las físicas?

- Sí
- No

22. ¿Lees más libros en papel o electrónicos?

- Libros en papel
- Libros electrónicos
- Casi lo mismo

23. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Son más económicos
- Portabilidad
- Inmediatez de lectura (permite aprovechar el tiempo fragmentado)
- Respetuosos con el medio ambiente
- Fácil de guardar
- Otros (especifica)

24. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros en papel? (Se admiten varias opciones)

- La posesión y el coleccionismo
- Tiene textura
- Desarrolla hábitos de lectura saludables
- Conforme a los hábitos de lectura
- Más significado espiritual y emocional
- Otros (especifica)

Bloque 5: Perspectivas sobre el futuro del libro electrónico

El Bloque 5 se dedica a explorar las perspectivas de los estudiantes sobre el futuro del libro electrónico. En este bloque se recogen opiniones relativas a la evolución del número de lectores digitales, las fuerzas motrices que impulsan el desarrollo de los

libros electrónicos, los posibles desafíos asociados a este formato y las previsiones sobre la relación futura entre libros electrónicos y libros impresos.

25. ¿Crees que a medida que evolucione la tecnología y la sociedad repercutirá en el número de lectores que utilicen el libro electrónico para leer?

- Sí
- No

26. ¿Cuáles crees que es la fuerza motriz de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Los avances tecnológicos
- La popularidad de los dispositivos móviles
- Ambiente social impaciente
- La demanda de lectura personalizada
- El auge de la cultura de la comida rápida
- Aceleración de la velocidad de difusión de la información

27. ¿Qué defectos ves en el futuro de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- La piratería está muy extendida, no favorece la protección de los derechos de propiedad intelectual.
- Fatiga ocular fácil, no es bueno para la salud.
- Dependencia de los dispositivos, no hay independencia (batería o conexión internet).
- Otros (especifica)

28. ¿Qué vaticinas para el futuro de los libros electrónicos frente a los de papel?

- Los libros electrónicos sustituirán por completo a los de papel.
- Libros de papel y libros electrónicos se reparten a partes iguales.

- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros electrónicos.
- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros en papel.
- Los libros electrónicos están desapareciendo, todavía merece la pena preservar la lectura tradicional en papel.
- No está claro. No se puede juzgar el futuro.

Desde el punto de vista técnico, el cuestionario está compuesto mayoritariamente por preguntas cerradas, con respuestas dicotómicas y escalas ordinales, lo que facilita el tratamiento estadístico de los datos. Asimismo, se incluyen preguntas de opción múltiple y algunas opciones abiertas del tipo “Otros (especifica)”, con el fin de recoger información complementaria que permita matizar las respuestas de los participantes. En conjunto, el diseño del cuestionario proporciona una base metodológica adecuada para la recogida de datos en el marco de la presente investigación.

Anexo II. PRUEBA PILOTO

Exploración preliminar del uso de libros electrónicos en el aprendizaje del español (versión piloto)

Bloque 1: Información general de los participantes

1. Género

- Hombre
- Mujer

2. Curso académico

- Licenciatura de tercer año
- Licenciatura de cuarto año

3. ¿De qué escuela vienes?

- Universidad Normal de Harbin
- Universidad Internacional de Heilongjiang

4. Tu nivel aproximado de español (referencia orientativa: niveles del DELE).

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Bloque 2: Perfil y hábitos de estudio

5. ¿Tenías el hábito de leer libros electrónicos antes de realizar este curso?

- Frecuentemente

- Ocasionalmente
- Nunca

6. ¿Sabes utilizar un lector electrónico?

- Muy competente
- Competente
- Regular
- No competente
- Muy poco competente

7. ¿De qué manera lees libros electrónicos?

- Descargar para leer
- Leer en línea
- Otros (especifica)

8. ¿Cuánto tiempo dedicas a aprender español cada vez que utilizas el libro electrónico?

- 1-30 minutos
- 30-60 minutos
- Más de 60 minutos

9. ¿Cuántas horas a la semana sueles dedicar al uso de libros electrónicos para el aprendizaje del español?

- Menos de 6 horas
- 6-12 horas
- 12-18 horas
- 18-24 horas
- Más de 24 horas

10. ¿Cuántas horas a la semana dedicas al estudio del español fuera de las clases

impartidas en tu universidad?

- Menos de 8 horas
- 8-12 horas
- 12-16 horas
- 16-20 horas
- Más de 20 horas

Bloque 3: Opiniones y percepciones sobre el uso del libro electrónico

11. En tu experiencia, ¿otras redes sociales interfieren en la lectura de libros electrónicos?

- Nunca
- A veces
- Muy fácilmente

12. ¿Te resulta agradable el entorno de uso de los libros electrónicos para aprender español?

- Sí
- No

13. ¿Crees que los libros electrónicos ofrecen la misma usabilidad y operatividad para aprender español que los libros en papel?

- Sí
- No

14. ¿Qué te parece el sistema de búsqueda de libros electrónicos?

- Muy cómodo
- Cómodo

- Mediocre
- Poco cómodo
- Muy incómodo

15. ¿Crees que el proceso para el préstamo de libros electrónicos es sencillo?

- Sí
- No

16. ¿Crees que el uso de libros electrónicos para aprender español afecta al nivel de comprensión de textos en la lectura?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

17. En tu opinión, ¿el uso de libros electrónicos influye en la memoria durante la lectura?

- Sí
- No

18. ¿Te ves limitado o afectado por el dispositivo electrónico que utilizas (móvil, portátil, iPad, Kindle, etc.) a la hora de leer un libro electrónico?

- Sí
- No

Bloque 4: Comparativa con libros impresos

19. ¿Crees que hay mucha diferencia de precio entre los libros de papel y los electrónicos?

- Mucho

- Bastante
- Poco
- Nada

20. ¿Crees que las bibliotecas digitales tienen la misma importancia que las físicas?

- Sí
- No

21. En general, ¿qué formato utilizas más para leer: libros en papel o libros electrónicos?

- Libros en papel
- Libros electrónicos
- Casi lo mismo

22. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Son más económicos
- Portabilidad
- Inmediatez de lectura
- Respetuosos con el medio ambiente
- Fácil de guardar
- Otros (especifica)

23. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros en papel? (Se admiten varias opciones)

- La posesión y el coleccionismo
- Tiene textura
- Desarrolla hábitos de lectura saludables

- Conforme a los hábitos de lectura
- Más significado espiritual y emocional
- Otros (especifica)

Bloque 5: Perspectivas sobre el futuro del libro electrónico

24. ¿Crees que el avance tecnológico aumentará el uso del libro electrónico en el futuro?

- Sí
- No

25. ¿Cuáles crees que es la fuerza motriz de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Los avances tecnológicos
- La popularidad de los dispositivos móviles
- Ambiente social impaciente
- La demanda de lectura personalizada
- El auge de la cultura de la comida rápida
- Aceleración de la velocidad de difusión de la información

26. ¿Qué defectos ves en el futuro de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

● La piratería está muy extendida, no favorece la protección de los derechos de propiedad intelectual.

● Fatiga ocular fácil, no es bueno para la salud.

● Dependencia de los dispositivos, no hay independencia (batería o conexión internet).

- Otros (especifica)

27. En tu opinión, ¿cómo crees que será el futuro de los libros electrónicos en comparación con los libros en papel?

- Los libros electrónicos sustituirán por completo a los de papel.
- Libros de papel y libros electrónicos se reparten a partes iguales.
- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros electrónicos.
- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros en papel.
- Los libros electrónicos están desapareciendo, todavía merece la pena preservar la lectura tradicional en papel.
- No está claro. No se puede juzgar el futuro.

Anexo III. CUESTIONARIO

Encuesta: Uso y percepción de libros electrónicos en el ámbito académico del español

Presentación

La presente encuesta está dirigida a estudiantes universitarios de español en China, y sus resultados serán analizados estadísticamente en el marco del estudio de investigación *Libros electrónicos de apoyo a la enseñanza del español en China*.

El tiempo estimado de respuesta es de aproximadamente 10 minutos. La información proporcionada será tratada de forma confidencial y protegida por el anonimato.

Muchas gracias por su colaboración y participación en este estudio.

Consentimiento

Estoy de acuerdo en participar en el estudio descrito anteriormente.

- Sí
- No

Bloque 1: Características de la muestra

1. Género

- Hombre
- Mujer

2. Curso académico

- Licenciatura de tercer año
- Licenciatura de cuarto año

3. ¿De qué escuela vienes?

- Universidad Normal de Harbin
- Universidad Internacional de Heilongjiang

4. Autoevaluación de tu nivel de español, tomando como referencia el nivel del examen DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera).

- A1 (Acceso)
- A2 (Elemental)
- B1 (Intermedio)
- B2 (Intermedio alto)
- C1 (Avanzado)
- C2 (Superior)

Bloque 2: Perfil y hábitos de estudio

5. ¿Tenías el hábito de leer libros electrónicos (o en línea) antes de realizar este curso?

- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

6. ¿Sabes utilizar un lector electrónico?

- Muy competente
- Competente
- Regular
- No competente
- Muy poco competente

7. ¿De qué manera lees libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Descargar para leer

- Leer en línea
- Otros (especifica)

8. ¿Cuánto tiempo dedicas a aprender español cada vez que utilizas el libro electrónico?

- 1-30 minutos
- 30-60 minutos
- Más de 60 minutos

9. Aproximadamente, ¿cuántas horas a la semana utilizas libros electrónicos para aprender español en tu universidad?

- Menos de 6 horas
- 6-12 horas
- 12-18 horas
- 18-24 horas
- Más de 24 horas

10. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas al estudio del español fuera de las clases impartidas en tu universidad?

- Menos de 8 horas
- 8-12 horas
- 12-16 horas
- 16-20 horas
- Más de 20 horas

Bloque 3: Actitudes y percepciones hacia el libro electrónico

11. ¿Te distraen otras redes sociales cuando lees libros electrónicos?

- Nunca

- A veces
- Con frecuencia

12. ¿Crees que los libros electrónicos proporcionan un entorno operativo agradable para aprender español?

- Sí
- No

13. ¿Crees que los libros electrónicos ofrecen la misma usabilidad y operatividad para aprender español que los libros en papel?

- Sí
- No

14. ¿Qué te parece el sistema de búsqueda de libros electrónicos?

- Muy cómodo
- Cómodo
- Mediocre
- Poco cómodo
- Muy incómodo

15. ¿Crees que actualmente existen suficientes recursos de libros electrónicos para el aprendizaje del español en China?

- Sí
- No

16. ¿Crees que el proceso y las condiciones para el préstamo de libros electrónicos son sencillos?

- Sí
- No

17. ¿Crees que el uso de libros electrónicos para aprender español afecta al nivel de

comprensión de textos en la lectura?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

18. ¿Crees que los libros electrónicos influyen en la memoria de los contenidos textuales en la lectura?

- Sí
- No

19. ¿Te ves limitado o afectado por el dispositivo electrónico que utilizas (móvil, portátil, iPad, Kindle, etc.) a la hora de leer un libro electrónico?

- Sí
- No

Bloque 4: Comparativa con libros impresos

20. ¿Crees que hay mucha diferencia de precio entre los libros de papel y los electrónicos?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

21. ¿Crees que las bibliotecas digitales tienen el mismo estatus que las físicas?

- Sí
- No

22. ¿Lees más libros en papel o electrónicos?

- Libros en papel
- Libros electrónicos
- Casi lo mismo

23. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Son más económicos
- Portabilidad
- Inmediatez de lectura (permite aprovechar el tiempo fragmentado)
- Respetuosos con el medio ambiente
- Fácil de guardar
- Otros (especifica)

24. ¿Cuáles crees que son las principales ventajas de los libros en papel? (Se admiten varias opciones)

- La posesión y el coleccionismo
- Tiene textura
- Desarrolla hábitos de lectura saludables
- Conforme a los hábitos de lectura
- Más significado espiritual y emocional
- Otros (especifica)

Bloque 5: Perspectivas sobre el futuro del libro electrónico

25. ¿Crees que a medida que evolucione la tecnología y la sociedad repercutirá en el número de lectores que utilicen el libro electrónico para leer?

- Sí
- No

26. ¿Cuáles crees que es la fuerza motriz de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- Los avances tecnológicos
- La popularidad de los dispositivos móviles
- Ambiente social impaciente
- La demanda de lectura personalizada
- El auge de la cultura de la comida rápida
- Aceleración de la velocidad de difusión de la información

27. ¿Qué defectos ves en el futuro de los libros electrónicos? (Se admiten varias opciones)

- La piratería está muy extendida, no favorece la protección de los derechos de propiedad intelectual.
- Fatiga ocular fácil, no es bueno para la salud.
- Dependencia de los dispositivos, no hay independencia (batería o conexión internet).
- Otros (especifica)

28. ¿Qué vaticinas para el futuro de los libros electrónicos frente a los de papel?

- Los libros electrónicos sustituirán por completo a los de papel.
- Libros de papel y libros electrónicos se reparten a partes iguales.
- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros electrónicos.

- Ambos coexistirán, pero dominarán los libros en papel.
- Los libros electrónicos están desapareciendo, todavía merece la pena preservar la lectura tradicional en papel.
- No está claro. No se puede juzgar el futuro.

Anexo IV. LIBRO DE CÓDIGOS

El presente anexo recoge el libro de códigos utilizado para el análisis cualitativo de los datos obtenidos en la presente investigación. Este libro de códigos fue elaborado con el objetivo de sistematizar y organizar el proceso de codificación, garantizando la coherencia, la transparencia y la trazabilidad del análisis de los datos.

La construcción del libro de códigos se llevó a cabo a partir de un enfoque inductivo–deductivo. Por un lado, algunas categorías y códigos se definieron con base en el marco teórico y los objetivos de la investigación; por otro, se incorporaron códigos emergentes derivados del análisis de los discursos del alumnado y del profesorado, recogidos mediante cuestionarios y entrevistas. Este procedimiento permitió reflejar tanto las dimensiones teóricas del estudio como las experiencias y percepciones expresadas por los participantes.

El libro de códigos se estructura de manera jerárquica, distinguiendo entre categorías principales (códigos padre) y subcódigos, con el fin de representar de forma clara las relaciones conceptuales entre los distintos temas analizados. Para cada código se ofrece una definición operativa que delimita su alcance y especifica los criterios de inclusión, facilitando así la consistencia en la codificación y la interpretación de los datos.

La codificación y el análisis de los datos cualitativos se realizaron mediante el software NVivo (versión 15), lo que permitió una gestión sistemática de la información y un análisis riguroso de los patrones temáticos. El uso de este libro de códigos contribuyó a asegurar la fiabilidad del proceso analítico y a fortalecer la validez de los resultados obtenidos.

Categoría 1. Escenarios de uso

Uso en el aula

El código Uso en el aula, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, hace referencia a la utilización de los libros electrónicos como recurso didáctico dentro del contexto del aula. Incluye aquellas situaciones en las que los libros electrónicos son empleados durante las clases presenciales o semipresenciales, bajo la orientación del profesorado, con fines de enseñanza, explicación de contenidos, realización de actividades o apoyo al aprendizaje formal.

Uso de dispositivos

El código Uso de dispositivos, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, se refiere al empleo de diferentes dispositivos electrónicos, como ordenadores, tabletas, teléfonos móviles o lectores electrónicos, para el acceso, la lectura y el uso de libros electrónicos en contextos educativos. Este código contempla tanto la diversidad de dispositivos utilizados como las percepciones asociadas a su funcionalidad y adecuación para el aprendizaje.

Aprendizaje colaborativo

El código Aprendizaje colaborativo, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, alude a las prácticas de aprendizaje en las que los libros electrónicos facilitan la interacción y la cooperación entre estudiantes. Incluye experiencias relacionadas con el trabajo en grupo, el intercambio de información, la discusión de contenidos y la realización de actividades conjuntas mediadas por el uso de libros electrónicos.

Formato de libros electrónicos

El código Formato de libros electrónicos, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, hace referencia a las características formales y técnicas de los libros electrónicos, tales como su estructura, diseño, organización del contenido, interactividad, multimodalidad y opciones de navegación. Asimismo, este código contempla las diferencias entre los distintos formatos de libros electrónicos, como PDF y EPUB, y las implicaciones que dichas diferencias pueden tener en la experiencia de lectura, el acceso

a los contenidos y el aprovechamiento de las funcionalidades digitales. Este código recoge las valoraciones y experiencias de los usuarios respecto a cómo el formato digital influye en el acceso, la comprensión y el uso del material de lectura.

Exámenes y preparación

El código Exámenes y preparación, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, se refiere al uso de los libros electrónicos como herramienta de apoyo para la preparación de exámenes y evaluaciones académicas. Incluye prácticas como la revisión de contenidos, el repaso de materiales, la realización de ejercicios y la consulta de recursos digitales con fines evaluativos.

Autoaprendizaje fuera del aula

El código Autoaprendizaje fuera del aula, perteneciente a la categoría Escenarios de uso, hace referencia a las situaciones en las que los libros electrónicos son utilizados de manera autónoma por los estudiantes fuera del contexto formal del aula. Este código engloba prácticas de estudio independiente, lectura voluntaria, refuerzo de contenidos y desarrollo del aprendizaje autodirigido mediante el uso de libros electrónicos.

Categoría 2. Aceptación y satisfacción

Preferencias de uso

El código Preferencias de uso, perteneciente a la categoría Aceptación y satisfacción, hace referencia a las inclinaciones y elecciones de los usuarios en relación con el uso de los libros electrónicos. Incluye las preferencias manifestadas respecto a la frecuencia de uso, los contextos de lectura, los dispositivos empleados y los formatos digitales, así como la comparación entre los libros electrónicos y otros soportes de lectura, como los libros impresos.

Nivel de aceptación y satisfacción del alumnado

El código Nivel de aceptación y satisfacción del alumnado, perteneciente a la categoría Aceptación y satisfacción, se refiere al grado en que los estudiantes

manifiestan actitudes positivas, aceptación general y satisfacción con el uso de los libros electrónicos en el proceso de aprendizaje. Este código recoge percepciones relacionadas con la utilidad percibida, la comodidad de uso, la experiencia de lectura y el agrado general asociado al empleo de libros electrónicos con fines educativos.

Factores influyentes

El código Factores influyentes, perteneciente a la categoría Aceptación y satisfacción, hace referencia a los distintos elementos que pueden incidir en el nivel de aceptación y satisfacción de los usuarios con respecto a los libros electrónicos. Incluye factores de carácter tecnológico, pedagógico, personal y contextual, tales como la facilidad de uso, el nivel de competencia digital, el apoyo docente, las características del contenido y las condiciones de acceso a los recursos digitales.

Categoría 3. Perspectiva del profesorado

Facilidad de uso en la enseñanza

El código Facilidad de uso en la enseñanza, perteneciente a la categoría Perspectiva del profesorado, hace referencia a la percepción del profesorado sobre la facilidad o dificultad de integrar los libros electrónicos en su práctica docente. Incluye valoraciones relacionadas con la accesibilidad de los recursos, la gestión del contenido digital, la adaptación a las dinámicas del aula y el grado de esfuerzo requerido para incorporar los libros electrónicos en las actividades de enseñanza.

Percepción de la eficacia pedagógica

El código Percepción de la eficacia pedagógica, perteneciente a la categoría Perspectiva del profesorado, se refiere a las valoraciones del profesorado respecto al impacto educativo del uso de los libros electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este código recoge opiniones y percepciones sobre la contribución de los libros electrónicos al logro de los objetivos didácticos, la mejora de la comprensión de los contenidos y el apoyo al desarrollo de competencias lingüísticas y académicas.

Desafíos pedagógicos

El código Desafíos pedagógicos, perteneciente a la categoría Perspectiva del profesorado, hace referencia a las dificultades y obstáculos percibidos por el profesorado en la implementación de los libros electrónicos en contextos educativos. Incluye aspectos como la adaptación metodológica, la gestión del tiempo, la diversidad de niveles del alumnado, las limitaciones tecnológicas y la necesidad de formación específica para un uso pedagógico eficaz de los libros electrónicos.

Estrategias didácticas

El código Estrategias didácticas, perteneciente a la categoría Perspectiva del profesorado, se refiere a las acciones, enfoques y métodos pedagógicos empleados por el profesorado para integrar los libros electrónicos en la enseñanza. Este código engloba el diseño de actividades, la selección de recursos, la combinación de materiales digitales e impresos y la aplicación de estrategias orientadas a maximizar el aprovechamiento pedagógico de los libros electrónicos.

Categoría 4. Perspectivas futuras

Integración con los libros en formato impreso

El código Integración con los libros en formato impreso, perteneciente a la categoría Perspectivas futuras, hace referencia a las percepciones y expectativas sobre la coexistencia y complementariedad entre los libros electrónicos y los libros impresos en contextos educativos. Este código recoge opiniones relacionadas con el uso combinado de ambos formatos, así como con las posibilidades de integración pedagógica que permitan aprovechar las ventajas de cada soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Propuestas de mejora

El código Propuestas de mejora, perteneciente a la categoría Perspectivas futuras, se refiere a las sugerencias, recomendaciones y planteamientos orientados a optimizar el

uso de los libros electrónicos en el ámbito educativo. Incluye propuestas relacionadas con el diseño de los recursos, la mejora de las funcionalidades tecnológicas, la adaptación pedagógica, la formación del profesorado y el desarrollo de estrategias que favorezcan un uso más eficaz de los libros electrónicos.

Impacto a largo plazo

El código Impacto a largo plazo, perteneciente a la categoría Perspectivas futuras, hace referencia a las percepciones sobre los posibles efectos sostenidos del uso de los libros electrónicos en el aprendizaje y en la enseñanza a lo largo del tiempo. Este código contempla reflexiones relacionadas con la evolución de los hábitos de lectura, el desarrollo de competencias digitales, la autonomía del alumnado y las transformaciones en las prácticas educativas derivadas del uso continuado de libros electrónicos.

Categoría 5. Ventajas de los libros electrónicos

Facilidad de aprendizaje

El código Facilidad de aprendizaje, perteneciente a la categoría Ventajas de los libros electrónicos, hace referencia a las percepciones positivas sobre cómo los libros electrónicos facilitan el proceso de aprendizaje. Incluye valoraciones relacionadas con el acceso inmediato a los contenidos, la organización de la información, la posibilidad de consulta flexible y las funcionalidades que contribuyen a una comprensión más eficiente de los materiales de estudio.

Soporte tecnológico

El código Soporte tecnológico, perteneciente a la categoría Ventajas de los libros electrónicos, se refiere a los aspectos tecnológicos que respaldan el uso de los libros electrónicos en contextos educativos. Este código recoge percepciones sobre la disponibilidad de herramientas digitales, la compatibilidad con distintos dispositivos, la integración de recursos multimedia y las funciones técnicas que apoyan el aprendizaje y la gestión de los contenidos.

Categoría 6. Desafíos de los libros electrónicos

Distracción e interferencias

El código Distracción e interferencias, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, hace referencia a las dificultades relacionadas con la pérdida de concentración y las interrupciones durante el uso de libros electrónicos. Incluye menciones a distracciones derivadas de otros contenidos digitales, aplicaciones o notificaciones que pueden interferir en la lectura y el aprendizaje.

Barreras tecnológicas

El código Barreras tecnológicas, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, se refiere a los obstáculos de carácter técnico que dificultan el uso eficaz de los libros electrónicos. Este código incluye problemas como fallos de conexión, limitaciones de los dispositivos, dificultades de acceso a las plataformas y carencias en las competencias digitales de los usuarios.

Abandono de la lectura

El código Abandono de la lectura, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, hace referencia a la disminución del interés o la interrupción de la actividad lectora asociada al uso de libros electrónicos. Este código recoge percepciones sobre la falta de continuidad en la lectura, la desmotivación y las dificultades para mantener hábitos de lectura sostenidos en entornos digitales.

Insuficiencia de la lectura profunda

El código Insuficiencia de la lectura profunda, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, se refiere a la percepción de que el uso de libros electrónicos puede dificultar una lectura reflexiva, analítica y concentrada. Incluye valoraciones relacionadas con la lectura superficial, la fragmentación de la atención y las limitaciones para el procesamiento profundo de los textos.

Fatiga visual

El código Fatiga visual, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, hace referencia a las molestias físicas asociadas a la lectura prolongada en pantallas digitales. Este código contempla percepciones relacionadas con el cansancio ocular, la incomodidad visual y los efectos físicos que pueden influir negativamente en la experiencia de lectura.

Insuficiencia de recursos

El código Insuficiencia de recursos, perteneciente a la categoría Desafíos de los libros electrónicos, se refiere a la percepción de carencias en la disponibilidad, calidad o diversidad de los recursos digitales. Incluye menciones a la falta de materiales adecuados, limitaciones en los contenidos ofrecidos y dificultades para acceder a libros electrónicos pertinentes para el aprendizaje.

Categoría 7. Contexto de la pandemia

Cambios en las modalidades de aprendizaje

El código Cambios en las modalidades de aprendizaje, perteneciente a la categoría Contexto de la pandemia, hace referencia a las transformaciones en las formas de enseñanza y aprendizaje derivadas de la situación pandémica. Este código recoge percepciones relacionadas con la transición hacia modalidades en línea o híbridas y el papel que los libros electrónicos desempeñaron en dichos cambios.

Recursos didácticos

El código Recursos didácticos, perteneciente a la categoría Contexto de la pandemia, se refiere al uso y la adaptación de los recursos educativos durante el periodo pandémico. Incluye menciones al papel de los libros electrónicos como material de apoyo para la enseñanza a distancia, así como a su función en la continuidad del aprendizaje en contextos de emergencia.

Categoría 8. Efectos percibidos

Comprensión auditiva y pronunciación

El código Comprensión auditiva y pronunciación, perteneciente a la categoría Efectos percibidos, hace referencia a las percepciones sobre la influencia del uso de libros electrónicos en el desarrollo de la comprensión oral y la pronunciación en el aprendizaje de lenguas. Incluye valoraciones relacionadas con el apoyo de recursos multimedia y auditivos integrados en los materiales digitales.

Capacidad de aprendizaje autónomo

El código Capacidad de aprendizaje autónomo, perteneciente a la categoría Efectos percibidos, se refiere a las percepciones sobre el desarrollo de la autonomía del alumnado a partir del uso de libros electrónicos. Este código contempla experiencias relacionadas con la autorregulación del aprendizaje, la gestión del tiempo de estudio y la iniciativa personal en el uso de recursos digitales.

Aprendizaje léxico

El código Aprendizaje léxico, perteneciente a la categoría Efectos percibidos, hace referencia a las percepciones sobre la adquisición y ampliación del vocabulario mediante el uso de libros electrónicos. Incluye menciones a funciones como la consulta de definiciones, el acceso a glosarios y el apoyo contextual que favorece el aprendizaje de nuevas unidades léxicas.

Comprensión lectora

El código Comprensión lectora, perteneciente a la categoría Efectos percibidos, se refiere a las percepciones sobre la influencia del uso de libros electrónicos en la comprensión de textos escritos. Este código recoge valoraciones relacionadas con la capacidad para entender, interpretar y procesar la información textual en formato digital.