

El perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE.

Hsieh, Su Yn

Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao

Resumen

En el presente trabajo haremos una indagación sobre el perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE. La clarificación de la naturaleza motivacional del alumnado es de suma importancia a la hora de la programación pedagógica; ya que ésta puede influir y modificar la naturaleza de las distintas circunstancias comunicativas de una clase, así como de las habilidades y metas que se pretende alcanzar. Para tal fin, nos basamos en los recientes estudios realizados con relación al tema en el campo de la adquisición de segundas lenguas, las cuales han explorado distintos tipos de motivaciones con estudiantes pertenecientes a diferentes contextos culturales (Deci y Ryan, 1985; Gardner y Lambert, 1972; Clément y Kruidenier, 1983; Clémet, Dörnyei y Noels, 1994; Yashima, 2002; Cortés Moreno, 2001; Tang, 2002). El estudio se efectiviza por medio de una encuesta y el tipo de muestreo utilizado es el aleatorio por conglomerado. Los encuestados son 277 estudiantes del departamento de español del colegio Universitario Wenzao en Taiwán. El resultado demuestra que para los aprendientes taiwaneses de ELE, la actitud de los padres es un factor decisivo a la hora de decidir por el estudio de una carrera; al mismo tiempo, gran parte de los aprendientes presentan en su mayoría una motivación de tipo extrínseca e instrumental, siendo los dos principales motivos: estudiar español para tener una mejor salida laboral y para fines turísticos.

Introducción

La motivación es uno de los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua e incide notablemente en el resultado final del aprendizaje. Estudios en el tema han demostrado que la motivación repercute directamente en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de L2, en la interacción con los hablantes nativos de una lengua y el nivel de dominio de una LE (Oxford y Shearin, 1994). En el proceso de la adquisición de segundas lenguas (ASL), tanto desde el aprendizaje y la adquisición del input, como en su procesamiento y en el posterior output o producción; la motivación es un factor clave para el logro del éxito. Según la definición de Martínez Agudo (2001, p 238), el término de motivación en el campo de ASL hace referencia a:

“la manifestación de una serie de procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de una conducta. Este estado de activación cognitiva y emocional envuelve el deseo de aprender un idioma con el fin de identificarse con la cultura de sus hablantes o bien de garantizar la consecución de un objetivo o meta externa previamente establecida”

Por medio de la anterior definición, hemos podido observar que uno de los temas de estudio sobre motivación es el análisis, la definición y clarificación de los objetivos o metas del aprendiente en el momento de iniciar el estudio de un nuevo idioma. El término orientación motivacional fue utilizado por primera vez por Gardner y Lambert en 1959 (Gardner 1985, p.11) y luego en Gardner y Lambert (1972) para referirse a las razones que impulsa a un individuo a estudiar un idioma extranjero. Estos autores han delineado dos orientaciones: la instrumental y la integradora.

La orientación o las razones para aprender una lengua es un elemento que forma parte del amplio concepto que es la motivación, en la cual la orientación es solo una parte de ella (Oxford 1996, p.3). ¿Es necesario hacer la distinción entre motivación y orientación motivacional? La respuesta es sin duda alguna, positiva. Es que por medio de la orientación motivacional explicamos las causas por las que se ha matriculado un estudiante en una clase de L2 o LE; mientras que con la motivación se estudia el esfuerzo dedicado al estudio. En otras palabras, para conocer la orientación motivacional nos preguntamos: ¿qué es lo que impulsa a nuestros alumnos a optar por el estudio del español? ¿Lo estudian por razones laborales, porque quieren viajar a los países de habla hispana?

En nuestra opinión, es necesario conocer la naturaleza motivacional de los estudiantes como punto de partida para el diseño curricular, la adopción de la metodología pedagógica y la formación de los docentes. Los autores Oxford y Shearin (1994, p.16) opinan que muchas veces el currículo se elabora sin tener en cuenta las necesidades e intereses reales del alumnado, el docente de lengua extranjera (LE) no conoce claramente la orientación motivacional de sus estudiantes; esto acarrea que a pesar del mucho esfuerzo que el profesor dedique a su tarea de enseñanza, no se logra un

óptimo aprendizaje de parte del alumnado:

“Teachers are often unaware of their students’ specific motivation for L2 language learning. Optimal teaching demands that teachers understand why their students are studying a new language and how proficient the students want to become. ... we believe that few teachers are knowledgeable about their students’ true motivation for learning”.

Como profesores de español en Taiwán, muchas veces nos preguntamos: ¿qué es lo que motiva a nuestros alumnos a estudiar el ELE? El presente trabajo tiene como objetivo explorar el perfil motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE, para tener un mejor conocimiento de las causas por las que los estudiantes taiwaneses se matriculan en una clase de español, con el fin último de ayudarlos a optimizar y maximizar su aprendizaje como también lograr una mayor efectividad en la enseñanza del profesor.

Estudios anteriores sobre orientación motivacional

Mencionaremos algunos estudios relevantes en el ámbito de la investigación sobre orientación motivacional; los cuales nos podrán servir de referencia a la hora de descubrir la naturaleza de la orientación motivacional de los alumnos de ELE en Taiwán.

Motivación intrínseca y la motivación extrínseca según Deci y Ryan

En el campo de investigación referente a la naturaleza de la dimensión motivacional, cabe destacar la existencia de varias clasificaciones o tipologías. Las más conocidas son dos, la primera es la clasificación hecha en los estudios de la psicología cognitiva y la segunda es la perteneciente a la escuela de la psicología social. En los estudios de psicología cognitiva se ha distinguido tradicionalmente entre motivación intrínseca y extrínseca:

- La motivación intrínseca del aprendizaje de una lengua está asociada a un interés interno o personal por el aprendizaje de la lengua como finalidad última (Muñoz 2000, p. 81; Deci y Ryan 1985, p. 32). El individuo realiza dicha actividad concreta como consecuencias del interés personal que tiene en ella o la atracción que siente por ella. Según Brown (1994), la motivación intrínseca en L2 implica gratificación en el proceso de aprender una LE o L2 por su propia cuenta, sin presión externa o coersión alguna. La motivación intrínseca desprende un instinto de curiosidad o exploración que propicia la activación de determinados sentimientos de competencia y autodeterminación.

- La motivación extrínseca es aquella en la cual las razones del individuo para hacer algo provienen del exterior, está asociada a fuentes externas de motivación. Por ejemplo, satisfacer las exigencias de los padres, aprobar un examen. (Deci y Ryan 1985, p.129-132)

La motivación intrínseca induce al sujeto a la realización de una determinada tarea; mientras que la extrínseca persigue la consecución de una especie de retroalimentación positiva, una recompensa

(Martínez Agudo 2001, p. 242). El primer tipo de motivación parece favorecer la autonomía de aprendizaje, contribuyendo a favorecer un juicio independiente; el proceso de aprendizaje es considerado como una actividad gratificante. Por el contrario, la motivación extrínseca motiva al individuo al emprendimiento de una actividad con la mera finalidad de alcanzar unos fines establecidos previamente.

La orientación motivacional según Gardner y Lambert

La segunda tipología propuesta por la psicología social, es la postulada por el modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por Gardner, R.C. y Lambert W. E (1972), el cual ha tenido gran repercusión en el ámbito de la enseñanza de LE. Estos estudiosos, establecen una clasificación según la naturaleza de la motivación. Han delineado dos orientaciones: la instrumental y la integradora .

Por orientación integradora se refiere al deseo o interés de un individuo de mantener interacciones sociales con miembros del grupo de L2. Esta orientación sugiere una actitud favorable abierta y positiva hacia el grupo de la lengua meta y enfatiza el valor de aprender una lengua para formar parte de dicha cultura. Señala que una de las implicaciones en el éxito de aprendizaje de L2 “está asociada a intereses de tipo sociocultural hacia la comunidad de la lengua meta, y es generada intrínsecamente por percepciones positivas hacia el aprendizaje de la LE, así como hacia la identificación e integración cultural”. (Martínez Agudo 2001, p.242) La orientación instrumental hacia el aprendizaje de una lengua concibe al aprendizaje de un idioma como un instrumento que exige recompensa, como puede ser el caso de estudiar español para obtener un trabajo. En otras palabras, es una orientación por razones pragmáticas y utilitarias. (Shedivy 2004)

Basado en el resultado de numerosas investigaciones empíricas, Gardner sostiene que la motivación integradora o integrativa¹ facilita el aprendizaje de L2 y en efecto, tiene mayor peso que la orientación instrumental en el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, el énfasis que le concedieron a estas dos orientaciones, la integradora y la instrumental, excluyendo implícitamente otros motivos o intereses que un aprendiente de lengua pueda tener, también le ha valido críticas. Muñoz (2000, p. 82) opina así: “ello puede deberse al contexto específico a partir del cual Gardner elaboró su teoría (canadienses anglófonos que aprendían francés), ya que estudios llevados a cabo en otros contextos han identificado orientaciones o tipos de motivación adicionales”.

La teoría de Gardner y Asociados, suscitó interpretaciones contradictorias que refutan su validez al defender, por el contrario, que la motivación instrumental garantizaba realmente el rendimiento lingüístico (Martínez Agudo 2001, p.243). Crookes y Schmidt, (1991) han demostrado que tanto la orientación integrativa como la instrumental facilitan y promueven el dominio de una L2. No existe evidencia empírica que demuestre la superioridad de la orientación integrativa. Otros trabajos han demostrado resultados diferentes en estudios llevados a cabo en contextos diferentes. Debido a los resultados de trabajos realizados en otros contextos educacionales, el propio Gardner

¹ Motivación Integrativa o integradora se observan su uso, indistintamente; depende de las traducciones. Algunos autores como Muñoz, Carmen (2000) utiliza la traducción motivación integradora; otros autores como Martínez Agudo (2001) utiliza la motivación integrativa.

ha hecho una modificación a su teoría. Gardner y MacIntyre (1991, p. 69) han llegado a la conclusión de que ambos, la orientación instrumental y la orientación integrativa, ambos conllevan a un mejor dominio de la lengua, pero la orientación integrativa motiva más al aprendiente hacia el aprendizaje.

Esta falta de consenso global ha hecho que Gardner (2001) se mantuviera en los últimos años en una posición con un tono más neutral, ya que descubrió que la diversidad contextual podría determinar la naturaleza de una actitud específica. Gardner admite que existen otros factores, además de la motivación integradora, que podrían afectar a la motivación, como puede ser la motivación instrumental y las actitudes hacia el profesor y la clase. Gardner (2001, p. 7) reitera en una de sus recientes publicaciones que el propósito de su modelo era focalizar la atención en el papel de la motivación integrativa, como uno de los factores influyentes; más que en demostrar la influencia de todas las posibles variables que repercuten en la motivación.

La orientación motivacional según Clément y Kruidenier

Clément y Kruidenier, 1983, (Muñoz 2000, p.82) en un estudio transversal que incluía una variedad de contextos, identificaron 3 tipos adicionales de motivaciones, además de la instrumental y que son: motivación por viajar, por conocer a ciudadanos del país de la lengua meta y motivación por adquirir conocimientos. En otro estudio realizado en el año 1998, en las ciudades de Quebec, Belmechri y Hummel, los mismos autores observaron incluso la ausencia de la orientación integradora por parte de la comunidad francófona objeto de estudio.

La orientación motivacional según Dörnyei y asociados

Las investigaciones realizadas por el profesor Zoltán Dörnyei, presentan un punto de vista más personalizado de la motivación por el aprendizaje de una lengua. A mediados de los años 80, Dörnyei investiga la diferencia existente entre la motivación en un contexto de aprendizaje de L2 y de LE, conduce un estudio con aprendientes de inglés en Hungría, bajo un enfoque completamente psico-social. El resultado arrojado muestra cierta desviación en el constructo: la motivación del aprendizaje de una lengua, en comparación con el constructo desarrollado en Canadá. Dörnyei atribuye como causa de esta desviación a las diferencias contextuales existentes, una de L2 que es el caso de Canadá y otra de LE que es el caso de Hungría. En Dörnyei 1990, el autor ha observado la ausencia del componente instrumental. Según las explicaciones del propio autor, es que la motivación instrumental es un componente central en donde es relevante y eso sucede cuando los beneficios utilitarios y pragmáticos son posibles de ser alcanzados en un plazo relativamente corto para el aprendiente. Por lo tanto, para los encuestados que son alumnos de secundaria, el deseo de prepararse por una recompensa pragmática era bastante remota de encontrarla. (Dörnyei 1996, p.76)

Con el fin de perfilar mejor su teoría, Dörnyei y asociados (Clément, Dörnyei y Noels 1994) llevan a cabo otro proyecto en Hungría en el año 1994, utilizando un paradigma significativamente más extenso, incluyendo dentro del estudio algunos rasgos individuales del

aprendiente como también la percepción del aprendiente sobre el ambiente de clase y la dinámica de grupo. En el mismo estudio incluyeron las cuatro orientaciones propuestas por Clément y Kruidenier (1983), que son:

- la orientación instrumental.
- La motivación por viajar.
- La motivación por conocer a ciudadanos del país de la lengua meta.
- La motivación por adquirir conocimiento.

El resultado de dicho trabajo ha sido muy fructífero, ya que ha agregado matices importantes a la taxonomía existente, Clément et. al. (1994) han descubierto que la motivación por conocer nuevas personas no se limita a un determinado país o países, sino que hace referencia a personas extranjeras con las que puedan comunicarse (Muñoz 2000, p.82). A ésta la denominan *Orientación xenofóbica*. También mencionan sobre la *Orientación sociocultural*, que es un interés por aspectos culturales de la lengua meta; y por último la *Orientación de identificación*, que se refiere a la voluntad por llegar a pensar, comportarse y ser como la gente del país de la lengua meta.

La gran diferencia entre las orientaciones propuestas por Clément, et al. (1994) con la orientación integrativa definida por Gardner (1985 citado por Carmen Muñoz 2000, p.82) reside en que éste último la define como “la voluntad de interacción o el interés por una sociedad determinada”; mientras que los primeros le otorgan una visión más abierta, ya que abarca actitudes y sentimientos hacia otros idiomas, otras culturas y otras comunidades del hablante. Creemos que la ampliación y adaptación hecha por Dörnyei y asociados es lógico porque los aprendientes pertenecen a contextos donde tienen poco contacto con la comunidad de hablantes de la lengua meta.

La orientación motivacional según Yashima

En Japón, en el campo del estudio motivacional de la ASL, varios autores como Yashima (2002), Yashima et. al. (2004) y Hashimoto (2002) han seguido la línea propuesta por Dörnyei y asociados (Clément et. al. 1994), adoptando un enfoque más heurístico de la motivación. Yashima investiga las orientaciones o razones de estudio de los estudiantes japoneses de inglés como LE (EFL²). En un estudio realizado, Yashima (2000 citado en Yashima 2002, p.57) identifica una orientación similar a la orientación integrativa, pero a la vez un poco diferente en el sentido de que los japoneses consideran al inglés como una lengua franca, con una comunidad de lengua meta no específica. Para los japoneses, el inglés es un medio para comunicarse con el mundo alrededor de Japón, incluyendo a los occidentales y a sus vecinos asiáticos. La comunidad meta a la que integrarse ya no es la de habla inglesa, específicamente, sino la lengua en este sentido es vista como un medio utilizado para comunicarse con países extranjeros. A esta orientación de los

² EFL (English as Foreign Language).

estudiantes, Yashima lo denomina orientación de amistad intercultural (*intercultural friendship orientation*), la cual junto a la orientación instrumental, predicen la fuerza motivacional de los aprendientes de inglés y ésta a su vez predice la habilidad lingüística (Yashima et.al. 2004, p.124)

Este hallazgo ha sido muy productivo porque nos permite visualizar que en un contexto en donde el contexto diario con la comunidad que habla la lengua meta es escaso o casi nulo, los aprendientes no tienen una reacción afectiva clara hacia un grupo lingüístico específico de L2, como sí sucede con las comunidades de habla francesa en Canadá. La orientación de amistad intercultural descrita forma parte del constructo denominado por el propio Yashima como Postura Internacional (Yashima 2002, p.57).

La orientación motivacional de los aprendientes de ELE en Taiwán.

Con respecto al tema de la orientación motivacional de los aprendientes de E/LE en Taiwán, existen dos investigaciones realizadas, que son: Cortés Moreno (2001) y Tang (2002).

- Cortés Moreno (2001): en un estudio realizado a 150 alumnos del Colegio Universitario Wenzao. Del análisis de las necesidades e intereses de los alumnos, se ha comprobado que la mayoría manifiesta que empleará el español con fines preferentemente comerciales y turísticos
- Tang (2002, p. 103): ha realizado una encuesta a 60 alumnos del segundo año de filología española de la Universidad Providence. El mismo estudio revela que el 70% de los entrevistados, después de graduarse, piensan dedicarse a un trabajo que tenga relación con el español. Tang llega a la conclusión de que la motivación de los alumnos es claramente instrumental.

Ambos autores sugieren que los aprendientes taiwaneses tienen en su mayoría una motivación instrumental.

Estudio

Hipótesis del trabajo

No hemos incluido en el cuestionario la orientación integradora, definida por Gardner y Lambert (1972) porque en Taiwán no existe una comunidad de habla hispana a la que puedan integrarse. Creemos que es difícil que nuestros alumnos actúen motivados por la orientación integrativa en el proceso de aprendizaje del español, pero sí creemos que existe la instrumental. Por lo general, los alumnos acuden a nuestra clase porque están convencidos del valor instrumental del español en el mundo y del peso de los países de habla hispana en las relaciones diplomáticas de Taiwán. Actualmente, Taiwán mantiene relaciones diplomáticas con 23 países en todo el mundo y

entre los cuales 7 son de habla hispana³. Además, sabemos que gran parte del PIB proviene de las exportaciones. Eso quiere decir que si hablara español, tendría mayor probabilidad de encontrar un trabajo, ya sea en el campo diplomático o comercial. La motivación por viajar podría existir debido al aumento de turistas a España. No creemos que estudiar el español por adquirir conocimientos sea una de las mayores razones que movilizan a nuestros alumnos de E/LE. Creemos que la orientación xenofóbica, citada por Clément y Kruidenier (1983), y la orientación de amistad internacional citada por Yashima (2002) del idioma español, tampoco sucede en Taiwán; porque en estos casos, el idioma inglés también es el utilizado como medio para comunicarse con los extranjeros. En Taiwán la población de habla hispana en cantidad es muy escasa y en la mayoría de los casos, se utiliza el inglés como idioma para comunicarse con ellos. Sería interesante conocer si debido al auge del español en el mundo, la orientación sociocultural, es decir el deseo de conocer aspectos culturales relacionados con España y los países hispanoamericanos, sería una razón por la cual se matriculan en una clase de ELE.

En el caso de Taiwán, la elección de una carrera está condicionada no solo por el propio interés del estudiante, sino muchas veces se ve afectada por la nota obtenida en un examen de ingreso de carácter general y nacional. Es decir, para cursar los estudios secundarios, sea básico o superior, todos los estudiantes de Taiwán deben hacer un examen en la fecha estipulada por el Ministerio de Educación. Los que obtienen las calificaciones más altas tienen preferencia en el orden de elección de una carrera; como el idioma español no es una de las carreras más solicitadas, muchos de los estudiantes que ingresan a la carrera de filología española son estudiantes que tienen mayor interés por otra carrera, pero por la calificación obtenida, han tenido que elegir el español entre las vacantes existentes en el momento de la elección. Hemos agregado este ítem en el cuestionario para ver cuál es el porcentaje de estudiantes que ingresan con este perfil. Por otra parte, también hemos incluido en la taxonomía de las orientaciones para averiguar si han decidido estudiar español porque ellos mismo tienen mucho interés en el idioma español (motivación intrínseca) o fue una decisión influenciada por la sugerencia de sus padres, familiares y/o amigos. Hemos incluido estos ítems porque los estudiantes son jóvenes que ingresa con una edad de 15 años a diferencia de sus pares universitarios que ingresan con una edad mayor, 18 años. Sospechamos que en el momento de decisión, la voluntad de los padres juega un rol muy importante.

Método

El estudio se lleva a cabo en un colegio universitario de lenguas extranjeras, ubicado en el sur de Taiwán, llamado Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao. Es un colegio de formación de estudios secundarios de nivel superior y estudios de nivel terciario, que tiene por objetivo formar profesionales de LE. Los individuos que componen la muestra del presente estudio son estudiantes del Departamento de Filología Española. El español es su segunda LE y la primera es el inglés. Todos tienen como lengua materna, el chino mandarín. Los alumnos son egresados del

26. Fuente de datos: Ministerio de Asuntos Exteriores. Taiwán. <http://www.mofa.gov.tw>
Datos actualizados a la fecha de 20 de septiembre de 2008.

colegio secundario de nivel básico a la edad de 15 años, tras un examen de ingreso a nivel nacional. En el primer ciclo, reciben una primera etapa de formación de cinco años de español y en cada nivel existen dos grupos: grupo A y grupo B. Terminado dicho ciclo, reciben un Diploma de estudios superiores de lengua española. Los que están interesados en perfeccionar su español, hacen un examen de ingreso interno, exigido por el propio colegio y continúan con un segundo ciclo de dos años. Terminado el segundo ciclo, reciben el título de Licenciatura en Filología de Lengua Española. En los primeros cinco años del primer ciclo, hay dos grupos de aproximadamente 50 alumnos cada uno y en el segundo ciclo, solo un grupo por año.

El tipo de muestreo utilizado es el aleatorio por conglomerado, es decir la selección de los individuos de la muestra está fundamentalmente orientado a la selección de grupos y no de individuos dentro de la población. Como los alumnos están divididos en grupos y en niveles, la utilización de este método resulta más sencillo, sin perder la representatividad (Weiers 1986, p.115). En el primer ciclo, hemos seleccionado de forma aleatoria un grupo entero de cada nivel, es decir hemos seleccionado 5 grupos de los 10 existentes. Como en los últimos dos años solo existe un grupo por año, hemos estudiado la totalidad de los mismos. Tenemos siete grupos enteros de alumnos, cada uno correspondiente a un año de ingreso respectivamente (septiembre-2000 a julio-2005). Cuarenta de los alumnos son hombres mientras que 237 son mujeres. Esta desproporción en la cantidad de mujeres no es extraña en la sociedad taiwanesa, ya que el estudio de LE tiende a verse como un campo de estudio para las mujeres.

La muestra inicial la formaron 295 alumnos; sin embargo, en la primera revisión de los cuestionarios encontramos que 13 de ellos no eran válidos porque los cuestionarios estaban incompletos. También se han excluido de la muestra inicial 5 alumnos, porque son estudiantes que han vivido por lo menos un año en un país de habla hispana (España, Panamá, y El Salvador). Hemos omitido estos participantes para contar con una muestra más representativa de los estudiantes de Taiwán que no han viajado aún a países de habla hispana. Por tanto, el estudio contó con 277 alumnos en total.

Material

En esta investigación, la taxonomía de las orientaciones motivacionales se operativiza por medio de la aplicación de un cuestionario directo estructurado (Weiers 1987, p. 204), que consta de 10 ítems que está confeccionado basado en los estudios realizados en relación al tema, mencionados en el apartado II y en las hipótesis que nos planteamos⁴.

⁴ Ver Anexo A.

ítem	Causas por la/s que opta por el estudio del español	Tipo de motivación
M1	Porque personalmente tengo mucho interés en el idioma español.	M. intrínseca
M2	Por sugerencia de mis familiares.	M. extrínseca
M3	Por sugerencia de los amigos.	M. extrínseca
M4	Porque quería estudiar otra carrera, pero debido a la insuficiencia de la calificación del examen de ingreso, he tenido que elegir el español.	M. extrínseca
M5	Porque pienso emigrar a un país de habla hispana.	M. extrínseca
M6	Para poder hablar y comunicarme con extranjeros que hablan español.	M. extrínseca/ O. xenofílica/ O. de amistad intercultural/ O. integradora
M7	Para conocer la cultura de los países hispanos.	M. extrínseca / O. socio-cultural
M8	Porque al estudiar español puede incrementar mis conocimientos.	M. extrínseca
M9	Porque quiero viajar a países de habla hispana.	M. extrínseca/ O. instrumental
M10	Porque aprender español me ayudará a encontrar trabajo en el futuro.	M. extrínseca/ O. instrumental

Procedimiento

El cuestionario ha sido administrado a los sujetos encuestados en una clase de español, sin limitación de tiempo. El profesor les explica en chino, en caso de posibles dudas sobre la interpretación del contenido. El cuestionario está editado en el idioma chino mandarín para evitar confusiones y malentendidos, teniendo en cuenta que el dominio del español de los alumnos de años inferiores, todavía no les permite entender un texto editado completamente en español.

Análisis de los datos

El conteo y procesamiento de los datos obtenidos se realizó por medio del programa de ordenador de análisis estadística SPSS, versión 13.0 para Window. En el cómputo de nivel de las variables, se ha utilizado los cálculos descriptivos.

Resultados

El resultado nos indica que la orientación motivacional de los aprendientes de E/LE se inclina por las motivaciones extrínsecas. Las orientaciones instrumentales y extrínsecas inciden con mayor peso en el momento de decidir por el estudio de ELE.

Tabla 1

Distribución de las orientaciones motivacionales.

Ítem	Causas por la/s que opta por el estudio del español.	Porcentaje	No. de estudiantes
M1	Porque personalmente tengo mucho interés en el idioma español. (M. intrínseca)	33,93%	94
M2	Por sugerencia de mis familiares. (M. extrínseca)	55,59%	154
M3	Por sugerencia de los amigos. (M. extrínseca)	16,96%	47
M4	Porque quería estudiar otra carrera, pero debido a la insuficiencia de la calificación del examen de ingreso, he tenido que elegir el español. (M. extrínseca)	45,84%	127
M5	Porque pienso emigrar a un país de habla hispana. (M. extrínseca)	2,52%	7
M6	Para poder hablar y comunicarme con extranjeros que hablan español. (M. extrínseca/ O. xenofílica/ O. de amistad intercultural/ O. integradora)	27,07%	75
M7	Para conocer la cultura de los países hispanos. (M. extrínseca / O. socio-cultural)	27,79%	77
M8	Porque al estudiar español puede incrementar mis conocimientos. (M. extrínseca)	28,51%	79
M9	Porque quiero viajar a países de habla hispana. (M. extrínseca/ O. instrumental)	35,01%	97
M10	Porque aprender español me ayudará a encontrar trabajo en el futuro. (M. extrínseca/ O. instrumental)	51,98%	144

(N= 277)

La distribución de las orientaciones motivacionales, demuestra que los principales motivos son:

- “por sugerencia de sus familiares” (55,59%)
- “porque aprender español le ayudará a encontrar trabajo en el futuro” (51,98%)

Hemos tenido un porcentaje muy alto de estudiantes que ingresan al departamento de español porque debido a la insuficiencia de la calificación del examen de ingreso, con un porcentaje total de 45.84%, casi la mitad de los encuestados presentan esta característica. A pesar de que los estudiantes del segundo ciclo ya no hacen un examen de ingreso de carácter nacional, pero si quieren seguir sus estudios también deben pasar por un examen interno de las instituciones a la que quieren ingresar. Es así que en la mayoría de los casos, los estudiantes rinden varios exámenes de ingresos de las diferentes carreras y/o instituciones a las que tienen intención de asistir. Por lo tanto, también tenemos en los cursos de nivel sexto y séptimo alumnos que presentan este perfil. Un

7,69% en el grupo de nivel sexto y un porcentaje del 54,76 en el grupo del nivel séptimo.

- “porque debido a la insuficiencia de la calificación del examen de ingreso, han tenido que elegir el español” (45,84%)
- “porque quiere viajar a un país de habla hispana” (35,01%).
- La motivación intrínseca, que es “porque personalmente tengo mucho interés en el idioma español” se ubica en el quinto puesto dentro de las diez causas, con un porcentaje de 33,93% del total.
- Estudiar español para “emigrar a un país de habla hispana” (2,52%) y “estudiar por sugerencia de los amigos”(16,96%) no son factores de mucha incidencia.

Tabla 2

Distribución de las orientaciones según los cursos.

orientación Curso	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
primer curso (año lectivo IX/2004-VII/ 2005)	39, 58%	70, 83%	22, 92%	39, 58%	4,1 7%	37, 50%	10, 42%	25, 00%	45, 83%	68, 75%
segundo curso (año lectivo IX/2003-VII/ 2004)	28, 26%	71, 74%	15, 22%	50, 00%	4,3 5%	34, 78%	34, 78%	32, 61%	41, 30%	54, 35%
tercer curso (año lectivo IX/2002-VII/ 2003)	23, 81%	42, 86%	33, 33%	50, 00%	0,0 0%	14, 29%	16, 67%	26, 19%	30, 95%	47, 62%
cuarto curso (año lectivo)	32, 26%	58, 06%	6,4 5%	58, 06%	3,2 3%	25, 81%	29, 03%	25, 81%	29, 03%	45, 16%

IX/2001-VII/ 2002)										
quinto curso (año lectivo IX/2000-VII/ 2001)	19, 05%	50, 00%	23, 81%	50, 00%	0,0 0%	23, 81%	26, 19%	23, 81%	33, 33%	38, 10%
Sexto curso (año lectivo IX/2004-VII/ 2005)	69, 23%	46, 15%	3,8 5%	7,6 9%	7,6 9%	34, 62%	50, 00%	42, 31%	46, 15%	69, 23%
séptimo curso (año lectivo IX/2003-VII/ 2004)	38, 10%	42, 86%	4,7 6%	54, 76%	0,0 0%	19, 05%	38, 10%	28, 57%	19, 05%	42, 86%

- La orientación xenofílica definida por Dörnyei (1996) y Clément y Kruidenier (1983), o la nombrada orientación de amistad intercultural de Yashima (2002), en donde se utiliza la L2 o LE para poder comunicarse con personas que hablan dicha lengua, en nuestro caso resulta solo un 27,07%. Un porcentaje inferior a la orientación sociocultural de Clément y Kruidenier (1983) de unos 27,79%, que es para conocer la cultura de los países hispanos.
- La razón “porque puede incrementar sus conocimientos” resulta un 28,51%

En un análisis de las orientaciones según los grupos de diferentes años lectivos, observamos que en los últimos cinco años, la importancia de la motivación intrínseca no ha aumentado en relación con los demás tipos de motivaciones. Por ejemplo, en el grupo de 2005, el principal motivo sigue siendo la opinión de sus familiares, con un porcentaje de 70,83% en comparación con el 39,58% de motivación intrínseca, la elección del español por su propio interés sigue ocupando el quinto puesto.

Discusión y conclusión

Los resultados de la presente investigación nos lleva a las siguientes conclusiones:

- Para los aprendientes taiwaneses de ELE, la actitud de los padres es un factor decisivo a la hora de decidir por el estudio de una carrera.
- Los aprendientes taiwaneses de ELE presentan una motivación extrínseca. En especial, gran parte de los estudiantes reportan una orientación instrumental, que son para tener una mejor salida laboral y por fines turísticos.

El modelo heurístico de MacIntyre et al. (1998) menciona que uno de los factores que afecta a la actitud hacia la L2 podría ser la actitud de los padres. Gardner (1985 citado en MacIntyre et al. 1998) sugiere que en los niños, la actitud de los padres hacia la comunidad de L2 es mucho más influyente en la motivación por aprender una lengua que la motivación instrumental. Esta situación se visualiza claramente en nuestro trabajo. La razón principal por la que han optado por el estudio, es por sugerencia de sus padres y / o familiares y con un porcentaje mayor que la orientación instrumental. Creemos que este perfil tan peculiar de los estudiantes se debe a que los encuestados son estudiantes de educación secundaria. Son estudiantes que inician el estudio del español a una edad de 15 años, a diferencia de los niveles mayores (sexto y séptimo curso). En los años superiores, la razón principal de su elección es la orientación instrumental.

Habíamos mencionado que en la investigación de Dörnyei (1990), en Hungría no se detectó el factor instrumental, porque los encuestados eran alumnos de secundaria. Lo curioso que podemos observar en este trabajo es que sí se detecta un porcentaje alto de motivación instrumental. Creemos que esto se debe a que los padres sugieren a sus hijos que estudien el idioma español por una razón instrumental: para tener una mejor salida laboral. De esta forma, si agrupamos “la sugerencia de los padres”, porque sugiere a sus hijos por un motivo instrumental y el porcentaje de la “orientación instrumental” declarado por los propio alumnos. Sin duda alguna, podemos afirmar que la razón principal por la que estudian español es porque les ayudará a encontrar un trabajo en el futuro.

En el presente trabajo, hemos incluido un número mayor de participantes que los trabajos de Tang (2002) y Cortés Moreno (2001), cuyos participantes en las muestras han sido: 60 alumnos y 150 alumnos respectivamente. Además hemos incluido estudiantes de distintos niveles y matriculados en el período comprendido del año 2001 al año 2005. Mas, la situación encontrada no ha variado mucho en los años recientes: la motivación de los estudiantes es de tipo instrumental.

Dentro de las orientaciones motivacionales, las que se destacan sobre las demás son: “porque aprender español les ayudará a encontrar un mejor trabajo” y “porque quieren viajar a un país de habla hispana”. El saber hablar español es considerado como una ventaja competitiva más de su currículo académico, para los egresados en busca de una mejor salida laboral. Creemos que este perfil motivacional presentado por los estudiantes taiwaneses no se modificará en un plazo corto por la posición privilegiada que ocupa el inglés en la sociedad taiwanesa.

El inglés, considerado como una lengua internacional por excelencia y que sirve para comunicarse con el mundo externo, es el idioma de mayor importancia en Taiwán. Razón por la

que el gobierno taiwanés divulga y enfatiza su importancia por encima de las demás lenguas extranjeras. A pesar de la proliferación del número de aprendientes de español que por un lado es alentadora; hemos podido observar que el perfil motivacional de los aprendientes de ELE en Taiwán todavía presenta una situación desventajosa en relación con el inglés y japonés. Esta es la razón por la que muchos estudiantes han elegido el estudio del español porque no tenían mejores opciones.

En en Taiwán, las motivaciones extrínsecas tienen mayor peso que las intrínsecas en el momento de decidir por el estudio de una carrera de filología española. Madrid (2002) había mencionado que uno de los problemas en el campo de las motivaciones era que los estudiantes rara vez sienten la motivación intrínseca. En el caso de los estudiantes taiwaneses, el panorama no nos resulta tan optimista como nos gustaría a los docentes de español, ya que son pocos numerosos los que indican poseer este tipo de motivación.

Implicaciones didácticas

Estamos convencidos de que el conocimiento de las necesidades de los nuestros estudiantes de español aporta una mayor eficacia en la planificación y ejecución de un currículo escolar. El profesor de ELE en Taiwán tiene que tener en cuenta a la hora de enseñar que la mayoría de sus estudiantes asisten a su clase porque quieren aprender el español para fines turísticos, comerciales, por conocer la cultura hispánica y para tener una mejor salida laboral. Por lo tanto, creemos que tópicos relacionados con sus intereses, no deben ser asignaturas aisladas que se imparten sólo en clases optativas y en niveles superiores como sucede actualmente; sino que sería muy productivo incluirlos desde el primer momento que los estudiantes toman contacto con la lengua, en especial los temas relacionados con la cultura española y latinoamericana es fundamental. Una mayor atención a estos temas beneficiará considerablemente en mejorar la motivación de los estudiantes. Por un lado, se familiarizarán con la cultura, cuya lengua es el español. Como la mayoría de los estudiantes no ingresan por su propio interés, creemos que en la etapa inicial de sus estudios es muy importante dedicar una parte del tiempo para presentar los aspectos culturales de la lengua, a la par de la enseñanza de los conocimientos lingüísticos. Hacerles saber en qué lugares se habla la lengua castellana, presentarles la vida y costumbres de los hispanohablantes y cuáles son las posibles salidas laborales de un estudiante de español en Taiwán. Con esto se pretende que el alumno que ingresa con un perfil motivacional no tan propicio para el aprendizaje de una lengua, pueda cambiar su actitud y adopte una actitud más favorable hacia el aprendizaje del español. Según Gardner (1985), las actitudes hacia la L2 podrían influir en la motivación del aprendizaje. Esta actitud positiva podría ser desarrollada a través de una asociación de conceptos positivos relacionados con la L2. Por otro lado, en la medida que el alumno siente que las clases satisfacen en cierto grado sus expectativas, se sentirán más motivados para seguir con el estudio de una lengua con la que no tienen contacto y que tampoco se usa en su vida cotidiana. Los autores

Fernandez c, y Sanz M., (1997, P. 59) opinan: "...especificar las necesidades significa aportar una perspectiva realista a todo el proceso, al mismo tiempo que se evita cualquier tipo de frustración, tanto por parte del alumno como por parte del profesor...".

Nos hemos beneficiado enormemente de esta exploración de las causas por la que los estudiantes optan por el estudio del español. Es que nos preguntamos, ¿cómo puede el profesor enseñar, si no conoce por qué y para qué vienen los estudiantes a su clase? Recomendamos que siguiendo esta línea de razonamiento, se podría hacer futuras exploraciones en el ámbito motivacional, investigar el cambio en la actitud y la motivación de los alumnos por aprender el español si se incluyen o no los tópicos mencionados. ¿Qué efectos surtirán la implantación de estas medidas? ¿En qué grado se beneficiarán los estudiantes por este posible cambio en el currículo? ¿Cuál es el papel que debería cumplir la cultura hispánica en un currículo de español en Taiwán? Por otra parte, si gran parte de los aprendientes estudian el español porque después de graduarse piensan dedicarse a un trabajo relacionado con el idioma o porque saber hablar español les ayuda a encontrar trabajo, como docente de español nos preguntamos: ¿hasta qué grado debemos incluir dentro del currículo tópicos de índole comercial? ¿es suficiente la preparación que le ofrecemos para ingresar al mundo laboral? ¿se puede hacer algo para mejorar la situación? ¿debe el profesor de español tener una mejor preparación en el español con fines específicos como ser el español para el turismo y el español del mundo de los negocios? Estas son algunas de las preguntas que surgen como consecuencia de la presente investigación.

Bibliografía

- Clément, R. y Kruidenier, B.G., 1983. Orientation in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, p.273-291.
- Clément, R., Dörnyei, Z. y Noels, K.A., 1994. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44, 3, p. 417-448.
- Cortés Moreno, M., 2001: ¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación. *Glosas Didácticas*, 7.
- Crookes, G., y Schmidt, R. W., 1991. Motivation: reopening the research agenda, *Language learning*, 41 (4), p. 469-512.
- Deci, y Ryan., 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Dörnyei, Z., 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z., 1996. Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. En: Oxford, R., 1996. *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Fernandez C, y Sanz M., 1997. Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Principios Metodológicos de los Enfoques comunicativos. Fundación Antonio de Nebrija.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. En: Dörnyei Z., y Schimidt R., 2001. *Motivation and second language acquisition*. Honolulu University of Hawaii: Second language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R.C. y Lambert, W., 1972. *Attitudes and Motivation in Second language Learning*. London: Newbury House.
- Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D., 1991. An instrumental motivation in Language study: who says it isn't effective? *Studies in Second langue Acquisition*, 13 (1), p. 57-72.
- Gardner, R.C., 1985. *Social psychology and second language learning: The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Hashimoto, Y., 2002. Motivation and Willingness to Communicate as predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context. *Second language Studies*, 20 (2), spring 2002, 29-70.
- MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels, 1998. Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Madrid, D., 2002. Power of the FL teacher's motivacional strategies. *Revista de Filología y su*

- didáctica*, CAUDE, 25, p. 369 – 413.
- Martínez Agudo, J., 2001. La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13:7, p. 237-263.
- Muñoz, C., 2000. Segundas lenguas: Adquisición en el aula. Barcelona: Editorial Ariel.
- Oxford, R. y Shearin, J., 1994. Language learning Motivation: expanding the theoretical network. *Modern Language Journal*, 78 (1), p. 12-18.
- Oxford, R., 1996. New Pathways of language learning motivation. En: Oxford, R., 1996. Language Learning Motivation: Pathways to the New Century. University of Hawaii at Manoa: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Shedivy, S.L., 2004. Factors that lead some students to continue the study of foreign language past the usual 2 years in high school. *System* 32, 2004, p. 103-119.
- Tang, Yu Wen, 2002. Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo. *Wenzao Journal*, 16, Taiwán: Wenzao Ursuline College of Languages, p.87 – 105. Weiers, R. M. 1987. Investigación de Mercados. Prentice Hall-Hispanoamericana S.A.Mexico.
- Yashima, T., 2002. Willingness to communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- Yashima T., Zenuk-Nishide L., Shimizu K. 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, v. 54:1, p 119-145.

Anexo A

Cuestionario utilizado. (versión chino-madarín)

親愛的同學:

您好！感謝您撥冗填寫此問卷。本問卷結果之內容僅供學術參考用，與您的學業成績評量無關。同時，您所填寫的資料將嚴予保密，請放心作答。

懇請根據您本身實際情況作答。感謝您的協助！

敬祝 學業順利！

謝淑貞 謹上

一. 基本資料 (請勾選或填寫符合的選項)

1. 性別 男 () 女 ()
2. 班級 _____
3. 學號 _____

二. 下列哪些是當初您選讀西班牙文的原因：(可複選)

1. () 因為您本身對西文很有興趣
2. () 因為家人的建議
3. () 因為朋友的建議
4. () 欲選擇其它科系，但是因學測成績不足因此選擇西文
5. () 想移民至西語系國家
6. () 爲了能與講西文的外國人溝通
7. () 想多了解西語系國家的文化
8. () 因為學習西文可以增長我的知識
9. () 爲了要去西語系國家旅行
10. () 因為學習西文有利於我未來找工作

台灣學生使用西班牙文過去時態之錯誤訂正

謝淑貞

文藻外語學院西班牙文系講師

摘要

有鑑於學習動機對有效之外語學習有相當程度之影響，因此清楚學生們的學習動機取向對教師的課程設計與安排有極大的重要性，因為這影響到針對不同取向之學生是否必須修正其教學內容。

此論文主要是針對台灣西班牙語學習者動機取向概況做進一步研究。因此，本研究係以「第二外語習得」領域中與此主題相關之近期研究為基礎 (Deci y Ryan, 1985; Gardner y Lambert, 1972; Clément y Kruidenier, 1983; Clémet, Dörnyei y Noels, 1994; Yashima, 2002; Cortés Moreno, 2001; Tang, 2002)，繼續做深入探討。研究方法是採問卷方式，以隨機群集取樣。本研究樣本為台灣文藻外語學院西文系共 277 名學生。研究結果顯示，大多數台灣西語學習者較傾向外在型及實用型動機取向，而其學習西語的主要動機為求職與旅遊。

