

PÉREZ RUIZ, JAVIER

WENZAO URSULINE UNIVERSITY OF LANGUAGES, TAIWÁN

## ACTITUDES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS TAIWANESES DE ELE

### BIODATA

Javier Pérez Ruiz es Doctor en Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera y premio extraordinario de tesis doctoral (Universidad Nebrija, Madrid), y Doctor en Medicina y premio extraordinario de tesis doctoral (Universidad de Cádiz). En la actualidad, es profesor titular del Departamento de Español en Wenzao Ursuline University of Languages e investigador del *Ministry of Science and Technology* de Taiwán. Gracias a su formación médica y lingüística investiga, publica y es profesor invitado en otras universidades para dar conferencias en el campo de la conversación, didáctica, interculturalidad y neurolingüística aplicada a la clase de español como lengua extranjera.

### RESUMEN

Este artículo investiga las actitudes sociolingüísticas en estudiantes taiwaneses universitarios de español lengua extranjera (ELE). Concretamente, explora las orientaciones instrumentales e integradoras, así como, los cambios producidos en cada curso académico universitario. Una muestra representativa de 160 estudiantes de ELE procedentes de Wenzao Ursuline University of Languages en Taiwán respondieron a cuestionarios en escala Likert. Los resultados muestran un predominio de las orientaciones instrumentales y su persistencia en todos los cursos académicos. Finalmente, se exponen algunas implicaciones didácticas concretas que se derivan de los resultados obtenidos.

**PALABRAS CLAVE:** actitud sociolingüística, orientación instrumental, orientación integradora, español lengua extranjera

### ABSTRACT

This paper investigates the sociolinguistic attitudes in Taiwanese Spanish foreign language (SFL) undergraduate students. In particular, explores the instrumental and integrative orientations, and the changes in each course of undergraduate studies. Questionnaires in a Likert scale were carried out by a representative sample of 160 SFL students recruited from Wenzao Ursuline University of Languages in Taiwan. The results show a predominance of instrumental orientations and its persistence in all the academic courses. Finally, several teaching implications derived from the results obtained are shown.

**KEY WORDS:** sociolinguistic attitude, instrumental orientation, integrative orientation, Spanish foreign language

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación juega un papel fundamental en la adquisición de segundas lenguas (ASL) por varias razones. Primero, por su contribución esencial en los procesos cognitivos del aprendizaje, como son la memoria o la atención (Pérez, 2013; Schumann, 2001). En segundo lugar, por su aportación sociolingüística en la adquisición de la competencia comunicativa (Minera, 2009; Moreno, 1998). En tercer lugar, la motivación para aprender la lengua de otra comunidad se considera un factor determinante que favorecerá o dificultará la comunicación intercultural (Dörnyei, 2003 y 2012). Finalmente, los estudios sobre motivación en lenguas extranjeras (L2) permitirían al profesor descubrir las peculiaridades de sus estudiantes (Minera, 2009) y permitirían conocer las variaciones psicosociales en cada entorno educativo (Dörnyei y Kubanyiova, 2014).

Los pioneros trabajos de Gardner y Lambert (1959, ápod Clement y Kruidenier, 1983: 273) propusieron que la motivación del individuo para aprender una nueva lengua venía determinada por las actitudes sociolingüísticas hacia la lengua y hacia los hablantes del grupo. Posteriormente, Gardner y Lambert (1972: 14) formularon dos orientaciones en el aprendizaje de una nueva lengua, que debían ser entendidas como los extremos de un continuo. En uno de los polos se encontrarían las actitudes motivadoras integradoras, cuyo objetivo son la interacción y el acercamiento psicosocial al grupo meta; en el otro extremo, se localizarían las orientaciones instrumentales, que son razones de índole pragmática para estudiar una L2, por ejemplo, lograr el reconocimiento social, beneficios económicos, etc.

La motivación y el estudio de las actitudes sociolingüísticas pueden considerarse como las dos variables psicosociales o psicoafectivas más influyentes y estudiadas en la ASL (Espí y Azurmendi, 1996:65). Para estos autores, la motivación comprendía el deseo, el esfuerzo y una actitud positiva hacia esa lengua; de aquí que, las actitudes lingüísticas (AL) sean unos de los determinantes fundamentales en el aprendizaje de L2.

Numerosos investigadores reconocen este papel esencial desempeñado por la motivación y las AL en el marco cognitivo, psicoafectivo, conductual y sociocultural dentro del proceso de aprendizaje de una L2, así como, las implicaciones didácticas derivadas de un adecuado conocimiento de estos conceptos por parte de los docentes. Concretamente, diferentes trabajos han recomendado el estudio de las AL en diferentes niveles lingüísticos, contextos y lenguas (Dörnyei y Kubanyiova, 2014; Minera, 2009). Lasagabaster (2005: 162) señaló que todos los estudios sobre las actitudes tenían la clara finalidad de mejorar el aprendizaje de la L2.

A tenor de estas premisas, se ha realizado un estudio descriptivo y empírico que ha explorado las AL de una muestra representativa de 160 estudiantes universitarios de español lengua extranjera (ELE) en un entorno sinohablante. Los participantes del estudio proceden de los cuatro cursos de los que consta la carrera universitaria de ELE en el Departamento de Español de *Wenzao Ursuline University of Languages*, en Kaohsiung, Taiwán. Tal como se ha mencionado en esta introducción, los resultados de este tipo de trabajo pueden conducir ciertas implicaciones didácticas para los profesores de ELE en entorno sinohablante. La descripción del tipo concreto de AL, así, como los cambios que se produzcan en relación al curso académico

de los estudiantes puede ayudar a replantear ciertos aspectos curriculares y metodológicos en beneficio de una mejor enseñanza del español en Taiwán.

## 2. CONCEPTO, FACTORES Y ORIENTACIONES MOTIVACIONALES

La lengua no es la mera construcción simbólica que permite comunicarse a las personas, es, sobre todo, una identidad social definida. De aquí que, el concepto de AL no se centre exclusivamente en las consideraciones que se tienen hacia una lengua determinada, sino que abarca las actitudes que se tienen hacia los hablantes de esa comunidad y hacia su cultura, es, por lo tanto, una actitud sociolingüística (Janés, 2006; González et al., 2002).

La *actitud lingüística*, según recoge Blas Arroyo (1999:48), sería “la postura crítica, valorativa del hablante hacia fenómenos específicos de una lengua”, que además, incluiría las creencias hacia la lengua y sus hablantes. Para Janés (2006:118) las AL son “un indicador de los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de la comunidad”. Mientras que, para Moreno (1998: 179) las AL son “la manifestación de la actitud social de los individuos” que “se refiere tanto a la lengua como al uso que se hace en sociedad”. Para Hernández-Campoy (2004) las AL no son meras opiniones, sino que son constructos pertenecientes a la psicología social, que encierran un carga cognitiva, afectiva, comportamental y social hacia una lengua y una cultura determinada.

Las diferentes AL que exhiben los estudiantes durante el proceso de ASL pueden ser debidas a diferentes factores. Entre los

componentes más determinantes se han citado la edad, el sexo, la familia, el nivel o estatus socioeconómico y cultural, el contexto lingüístico, el estatus de la lengua, la aptitud lingüística, los medios de comunicación, el círculo escolar y la metodología de aprendizaje, las notas obtenidas en clase, el nivel lingüístico en L2, etc. (Álvarez et al., 2001, Baker, 1992; Dörnyei, 2012; Hernández-Campoy, 2004; Gardner y Lambert, 1972; Gardner, 1985; Huguet, 2005; Janés, 2006; Lasagabaster, 2003).

Las clasificaciones en los estudios de motivación y AL giran alrededor de un triple acercamiento teórico y metodológico: (1) posturas conductistas versus mentalistas, (2) orientaciones motivacionales intrínsecas versus extrínsecas; y finalmente, (3) orientaciones motivacionales instrumentales versus integradoras. En este artículo, nos ceñiremos a la distinción entre orientaciones motivadoras instrumentales e integradoras de Gardner (1985), ya que ha sido la tipología más utilizada en el ámbito de la didáctica (Baker, 1992; Lasagabaster, 2005; Sbaihat et al., 2013). Pero antes de comenzar a describir los dos tipos de orientaciones, debemos realizar dos aclaraciones. Primero, el concepto de orientación motivacional se refiere a los motivos por los cuales se estudia una lengua. Y en segundo lugar, debemos precisar que ambos patrones de orientaciones representan los extremos o polos de una escala, por lo que a veces, ambas variables motivacionales pueden ser complementarias (Gardner, 1972; Janés, 2006).

Para Gardner (1972), el concepto de *orientación instrumental* se refiere al conjunto de motivos de índole práctica por los que un aprendiente estudia una nueva lengua. Es una orientación utilitaria que conlleva objetivos pragmáticos concretos de aprendizaje; por ejemplo, aprobar un examen, obtener un título o un empleo, una mejora profesional, lograr ciertas ventajas económicas, el

reconocimiento social, etc. En este grupo de orientaciones, el aprendiente no persigue formar parte de la nueva comunidad.

Para Gardner (1985), el término *orientación integradora* designa una disposición positiva hacia la comunidad hablante con el deseo de interactuar, o el anhelo de asemejarse e identificarse con el modo de vida y los valores de la nueva cultura. Por lo tanto, los dos objetivos principales serían el deseo de comunicación o de integración con el grupo social de la cultura de la lengua meta. Esta orientación implica una empatía y un conjunto de sentimientos positivos hacia la nueva lengua y cultura (Janés, 2006; Sbaihat et al. 2013). Como ejemplos de este tipo de orientación destacamos el deseo de viajar a un país, tener sentimientos de admiración hacia las personas y la cultura meta, poder comunicarse con los hablantes, comprender su estilo de vida, etc. El punto central de esta orientación según Dörnyei (2003:5) sería “una identificación psicológica y emocional”. En esta orientación, todos estos factores determinan que el estudiante interiorice la nueva lengua como algo suyo, buscando una cierta identificación sociolingüística (Lasagabaster, 2005).

Según Hernández-Campoy (2004) las orientaciones integradoras tienen una dirección más social, ya que los estudiantes buscan vincularse a una comunidad. Por su parte, las orientaciones motivacionales instrumentales poseen un carácter más individualista; puesto que es el individuo quien busca beneficios concretos en su uso de la lengua.

Finalmente, los estudios de estos dos tipos de orientaciones han arrojado dos conclusiones provisionales. En primer lugar, Gardner (2005) observó una correlación entre las orientaciones integradoras y la mayor adquisición alcanzada en la lengua meta. Los estudiantes

que querían aprender un idioma, presentaban una mayor apertura, aceptación e interés hacia la comunidad de la lengua; además, estos datos podrían predecir un mayor éxito en la ASL. En segundo lugar, la comunidad científica parece coincidir y subrayar la relación existente entre la competencia lingüística y la AL hacia esa lengua y cultura (Janés, 2006). Desafortunadamente, sigue sin haber acuerdo sobre la idoneidad de la división entre las orientaciones integradoras e instrumentales, como se explicará en el siguiente apartado.

### 3. ORIENTACIONES Y CONTROVERSIAS ACTUALES

En la actualidad, sobre los dos ejes fundamentales de orientaciones motivacionales instrumentales e integradoras, diferentes autores han añadido nuevas propuestas que sugieren una tipología más compleja, controvertida y amplia de las orientaciones. Concretamente, Clément y Kruidenier (1983), en su amplio estudio con estudiantes canadienses, observaron que, en todos los grupos, se podían diferenciar cuatro tipos de orientaciones, a saber, instrumentales, amistad, viajar y conocimiento. Posteriormente, Espí y Azurmendi (1996) describieron cuatro factores: (1) amistad-entendimiento (conocer personas y nuevos modos de vida), (2) instrumentales (necesidad para su futuro), (3) conocimiento y entendimiento de uno mismo, así como de la cultura y comunidad española, y finalmente, (4) lograr una influencia en la comunidad.

Noels et al. (2000), se plantearon la validez universal de las orientaciones integradoras indicando que quizás solamente sirvieran para ciertos contextos socioculturales.

Posteriormente, dentro de las orientaciones integradoras, Minera (2009) describió el subtipo de *motivación sociocultural* en su estudio

con estudiantes alemanes de ELE. La autora documentó que sus estudiantes tenían intereses socioculturales hacia la lengua, cultura y comunidad de hablantes españoles, pero sin un deseo de integración.

En nuestro entorno sinohablante, los trabajos con aprendientes chinos de inglés-L2 han planteado una interesante y actual polémica sobre la especificidad cultural china a la hora de extrapolar tipologías motivacionales occidentales a culturas asiáticas. Warden and Lin (2000:543) observaron que los aprendientes taiwaneses de inglés-L2 exhibían un nuevo tipo de orientación motivacional, que denominaron *required motivation* (motivación requerida). Posteriormente, Chen et al. (2005:623) confirmaron este hallazgo, y añadieron un nuevo constructo motivacional específico de la cultura china que llamaron *Chinese Imperative* (imperativo chino). Esta variable se refiere a la presión del tejido familiar y social chino para que los estudiantes intenten obtener buenas notas, y los beneficios sociales que se derivarían de sus buenos resultados. Recientemente, You y Dörnyei (2014), en China continental, han confirmado la presencia de este motivador imperativo chino, ya que el miedo al fracaso académico es un poderoso motivador en los estudiantes chinos de inglés-L2. Pero, You y Dörnyei (2014) en sus conclusiones, indicaron que, aunque las variables motivacionales puedan tener su cierta especificidad cultural, no se deberían invalidar los modelos de motivación procedentes de las culturas occidentales en los estudios asiáticos.

#### 4. ESTUDIOS EN ESPAÑOLES Y EN ESTUDIANTES DE ELE

En el ámbito de ELE y de españoles que aprenden otras lenguas, se han llevado a cabo interesantes estudios que citaremos brevemente.

Trangant y Muñoz (2000) observaron que los españoles que aprendían inglés presentaban AL positivas hacia la L2 en relación al número de horas de clases recibidas y al rendimiento lingüístico. Además, en estudios longitudinales, hallaron una relación positiva entre los resultados obtenidos en los momentos iniciales y las actitudes en un momento más avanzado, confirmándose los efectos motivadores de los buenos resultados obtenidos en clase de inglés-L2.

Se piensa que las AL positivas hacia una lengua y su cultura favorecen el proceso de aprendizaje de la misma. Sin embargo, hay estudios que muestran que la relación entre las AL y los logros académicos no está todavía adecuadamente perfilada, ya que diferentes trabajos han obtenido resultados dispares (Lasagabaster, 2005). El contexto sociolingüístico en el que se desarrolla el aprendizaje de la L2, parece ser un factor a considerar en la génesis de las diferencias de los resultados obtenidos.

Diferentes estudios han investigado las AL en el ámbito de ELE, concretamente, en estudiantes brasileños, jamaicanos o en estudiantes alemanes (Minera, 2009). Espí y Azurmendi (1996) en su estudio con 69 estudiantes de ELE en San Sebastián, hallaron 12 factores que explicaban el 73.5% de la varianza, aunque luego centraron su trabajo en cuatro factores que ya mencionamos en el apartado anterior. En estudiantes alemanes de ELE, Minera (2009) documentó AL positivas hacia los profesores, los hablantes y la cultura española, así como, una correlación positiva entre las AL y la perseverancia en los estudios en ELE.

Sbaihat et al. (2013) han publicado un predominio de la orientación instrumental (79,2%), sobre la integradora (20,8%) en estudiantes jordanos de ELE. La razón estriba en que los estudiantes jordanos

viven en un entorno que no ofrece muchas posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa en ELE. Predominaban las necesidades instrumentales por intereses académicos y profesionales, tales como obtener un mejor trabajo o lograr mayores beneficios económicos. También, Lasagabaster (2005) halló más frecuente la orientación instrumental en los estudiantes del País Vasco.

## 5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo general explorar las actitudes sociolingüísticas que tienen los estudiantes taiwaneses de ELE hacia el español y su cultura. Concretamente, los objetivos específicos del estudio consisten en analizar las orientaciones instrumentales e integradoras que los estudiantes taiwaneses de ELE manifiestan hacia la nueva lengua, el español, y hacia la cultura española y latinoamericana durante los cuatro cursos académicos de la licenciatura de ELE en Taiwán.

A tenor de las premisas expuestas en el marco teórico, este trabajo se formula las siguientes preguntas de investigación:

1. En el entorno sinohablante taiwanés de estudiantes universitarios de ELE, ¿cuáles son las orientaciones sociolingüísticas predominantes?
2. ¿Qué cambios se observan en las orientaciones instrumentales e integradoras durante los diferentes cursos académicos de la carrera y en relación al nivel de lingüístico alcanzado en ELE?

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1. PARTICIPANTES

La muestra de nuestro estudio está compuesta por un total de 160 estudiantes universitarios taiwaneses de ELE del Departamento de Español de Wenzao Ursuline University of Languages, de Taiwán. En el año 2014, nuestra universidad tenía matriculados un total de 410 estudiantes en la licenciatura de español, lo que significa que el estudio ha basado sus resultados en una muestra representativa del 39% del total de los estudiantes de ELE. El estudio se realizó en clases intactas. Aunque un mayor número de estudiantes respondieron al cuestionario, los análisis posteriores se basaron en los cuestionarios de 40 informantes por curso, descartándose los estudiantes repetidores de curso, aquellos que dejaron sin responder varios ítems del cuestionario, y los compañeros de la clase que estudiaban español como asignatura opcional, pero que procedían del Departamento de Inglés. En la Tabla 1, se recogen las principales variables de la muestra analizada, a saber, la edad, el sexo, la nota media del curso y el nivel correspondiente de ELE.

TABLA 1. Variables de la muestra: edad, sexo, notas, nivel ELE

CURSO	EDAD		SEXO		NOTAS		NIVEL ELE	
	M	DE	Mujer	Hombre	M	DE	M	DE
Primero	18.90	.445	32 (82%)	8 (18%)	73.75	9.701	1.18	.675
Segundo	19.95	.597	38 (95%)	2 (5%)	74.37	9.001	1.90	.379
Tercero	21.20	.883	34 (85%)	6 (15%)	70.95	7.803	2.38	.815
Cuarto	22.05	.677	33 (82.5%)	7 (17.5%)	71.21	6.422	2.68	.604

n=160. Cada grupo n=40. Nivel ELE: 1 (A1), 2 (A2), 3 (B1), 4 (B2)

## 6.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se puede definir nuestro estudio como una investigación descriptiva, cuantitativa, empírica y de corte transversal (Nunan y Bailey, 2009; Pardo y San Martín, 2009). El instrumento de medida ha sido un cuestionario de actitudes sociolingüísticas de respuestas cuantitativas cerradas. El cuestionario siguió los criterios fundamentales de medición directa con una escala de acuerdo de actitudes, ya revisados por otros autores (Hernández-Campoy, 2004; Sbaihat et al., 2013). Concretamente, se elaboró un cuestionario bilingüe chino-español con 28 preguntas expresadas en una escala Likert, cuya máxima puntuación fue 5 y la mínima puntuación 1. Los valores de la escala utilizada fueron: 1=Desacuerdo total. 2=Desacuerdo. 3=No sé. 4=Acuerdo. 5=Acuerdo total.

Los ítems del cuestionario procedían de una modificación de los cuestionarios empleados por Lasagabaster (2005: 165), Trangant y Muñoz (2000: 101) y Sbaihat et al. (2013:11-12) En nuestros cuestionarios, también hemos incluido algunas de las variables de Dörnyei (2010), sobre todo, algunas procedentes de los cuestionarios chinos del apéndice de la obra citada. Además, lógicamente, las preguntas incorporaron algunos de los ítems clásicos del *Attitude / Motivation Test Battery* (AMTB) de Gardner (1985).

De los 28 ítems iniciales, finalmente, los cálculos y mediciones se ciñeron a 24 ítems; doce que midieron las orientaciones motivacionales instrumentales, y otros doce, que evaluaron las orientaciones integradoras. Los ítems 15 y 18 de las actitudes instrumentales, así como, las preguntas 23 y 30 que evaluaban las actitudes integradoras, fueron excluidas de los cálculos finales. En el

anexo final, puede ser consultado el cuestionario español, con el total de las preguntas me medían diferentes orientaciones entremezcladas, con el correspondiente código para cada uno de los ítems: T: orientación instrumental, y G: orientación integradora.

El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach ha sido empleado para determinar la consistencia interna de los ítems incluidos en el cuestionario. Además, se ha aplicado la prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett para considerar si era factible llevar a cabo un análisis factorial exploratorio.

## 6.3. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron distribuidos en clases intactas por los profesores de cada grupo en cada curso académico. Al azar, se eligió una de las dos clases que componen cada curso de la licenciatura. Los cuestionarios que los estudiantes recibieron constaban únicamente de los ítems en la versión china, donde las cuestiones de orientación instrumental e integradora se encontraban entremezcladas. Los profesores que repartieron los cuestionarios tenían acceso a la versión bilingüe para poder solucionar cualquier tipo de duda que pudiera surgir. Los participantes desconocían el propósito de la investigación y participaron de manera voluntaria, firmando un consentimiento informado y acreditado. Concretamente, toda la investigación llevada a cabo recibió la aprobación y acreditación de un comité ético externo, concretamente, el *Human Research Ethics Committee at National Cheng Kung University* autorizado por el Ministerio de Educación de Taiwán.

## 6.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se llevó a cabo, además, de los ya mencionados test de consistencia interna y análisis factorial exploratorio, un análisis estadístico descriptivo de medias y desviaciones típicas; así como, un estudio de estadística inferencial utilizando la prueba T de Student para analizar las diferencias de medias entre las orientaciones integradoras e instrumentales en cada uno de los cursos académicos. En segundo lugar, se realizó un análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor, siempre y cuando el test de homogeneidad de la varianza fuera mayor de 0.05, ya que permitía asumir que no existían diferencias de varianza. Finalmente, se calculó la prueba post-hoc HSD de Tukey en aquellas variables en las cuales se hallaron diferencias significativas ( $> 0.05$ ) en el análisis ANOVA de un solo factor.

## 7. RESULTADOS

En primer lugar, ofreceremos datos estadísticos relevantes sobre la validez del cuestionario utilizado. Dado que hemos trabajado con variables politómicas, la consistencia interna del cuestionario se ha evaluado por medio del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. La consistencia interna obtenida fue alta ( $\alpha = .894$ ), recordemos que valores superiores a 0.7 son aceptables en el área de la sociolingüística.

Para el conjunto de ítems, la prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin (KMO) fue de .832 (por lo tanto  $>0.5$ ) y la prueba de esfericidad de Barlett también fue significativa, ya que se obtuvo un valor de .000 (valor de significación  $<.05$ ). Estos hallazgos

permitieron poder realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), que fue llevado a cabo con el criterio de máxima verosimilitud. En este AFE, para los ítems de las actitudes instrumentales, el 42% de la varianza extraída era explicada por un factor. Específicamente, los ítems que cargaron sobre este factor fueron las preguntas 19, 22, 26, 27, 28, 31, 32 y 33; este factor aglutina el empleo de la lengua en su vertiente de ocio y prestigio social que conlleva. Además, el 4.75% de la varianza extraída cargó sobre un segundo factor que estaba más relacionado con el uso de la lengua con fines laborales. Concretamente, fueron los ítems 21, 26, 37 y 40.

En las variables que midieron la varianza extraída también se obtuvieron dos subfactores. Por un lado, un conjunto de ítems de orientaciones integradoras cargaron en el factor que denominamos influencia en la vida personal (21.17% de la varianza extraída en los ítems 24, 25, 29, 34, 35, 38, 39, 42). Por otro lado, en un segundo factor, cargaron aquellos ítems que reflejaban un deseo de integración familiar (13% de la varianza extraída: ítems 16, 17, 20, 41).

Ya centrados en los resultados de los cuestionarios, los estudiantes taiwaneses universitarios de ELE de nuestra universidad expresaron un evidente predominio de las orientaciones instrumentales ( $M=4.183$ ;  $DE=0.194$ ) sobre las orientaciones integradoras ( $M=3.42$ ;  $DE=399$ ) en todos y cada uno de los cursos académicos de los que se compone la licenciatura de ELE en Taiwán. Además, todos los ítems que medían orientaciones instrumentales reflejaron valores superiores a los de aquellos que reflejaban las orientaciones integradoras. En la Tabla 2, han sido distribuidos los ítems del cuestionario de mayor a menor valor expresado. Completan la tabla los valores descriptivos de la media y desviación típica de cada ítem del total de los cuatro grupos analizados.

TABLA 2. Actitudes instrumentales e integradoras ordenadas según acuerdo

ORIENTACIONES INSTRUMENTALES			ORIENTACIONES INTEGRADORAS		
Código ítem	M	DE	Código ítem	M	DE
26T	4.56	.704	38G	3.84	.866
28T	4.36	.746	35G	3.78	.844
32T	4.31	.672	39G	3.77	.853
21T	4.29	.851	29G	3.69	.868
33T	4.25	.808	41G	3.63	.893
40T	4.19	.765	25G	3.58	1.193
31T	4.16	.776	24G	3.45	1.353
36T	4.15	.803	42G	3.42	.913
27T	4.14	.843	16G	3.30	1.080
22T	4.00	.858	34G	3.26	.914
19T	3.95	.903	17G	2.97	.997
37T	3.84	.851	20G	2.45	1.507

n=160. Cada grupo n=40.  
 1=Desacuerdo total. 2=Desacuerdo. 3=No sé.  
 4=Acuerdo. 5=Acuerdo total.

A continuación, para evitar hacer farragosa la exposición con los numerosos datos obtenidos, únicamente aportaremos los porcentajes acumulados entre las respuestas 4=*acuerdo* y 5=*acuerdo total* calculados en los cuatro grupos de la investigación. En primer lugar, como observamos en la tabla anterior, dentro de las orientaciones instrumentales las cinco variables en las que los participantes expresaron su mayor acuerdo fueron los ítems 26 (al 94.5% de los informantes les gustaría bastante viajar a países donde se habla español por motivos turísticos), 28 (91.7% querían comprender canciones y películas por Internet), 32 (90% pensaban que aprender español es un instrumento de comunicación muy importante en el mundo), 21 (al 88.75% le gustaría viajar a un país donde se hablara español por razones de trabajo o estudios) y 33 (el 86.65% pensaba que después del inglés, el español es la lengua

internacional más importante del mundo). Las variables instrumentales menos valoradas fueron la 19 (el 83% valoraron la consideración social del español) y la 37 (71% deseaban hacer negocios con países donde se habla español).

En relación a las orientaciones integradoras, las variables que arrojaron mayor acuerdo en los cuatro cursos estudiados fueron los ítems 38 (60%: me gusta la cultura española y latinoamericana), 35 (58%: me gusta bastante hablar español), 39 (57%: me encanta el modo de vida de los españoles y latinoamericanos), 29 (al 61% les gustaba bastante escuchar el español hablado) y 41 (al 51.75% les gustaría mucho que sus hijos hablaran español). Los ítems en los que los participantes expresaron su menor acuerdo fueron las variables 17 (solo 31% expresaron bastante acuerdo con que su mujer e hijos hablaran español) y 20 (solo el 20% de los informantes conocían amigos o tenían familiares en países donde se habla español).

Una vez finalizada la estadística descriptiva del estudio, continuaremos exponiendo los hallazgos de las pruebas de estadística inferencial llevados a cabo.

En primer lugar, hemos aglutinado las medias y desviaciones típicas de las orientaciones instrumentales e integradoras de cada uno de los cursos analizados, para así poder aplicar la T de Student de muestras dependientes, comparando las medias de los dos tipos de orientaciones en cada curso. Las diferencias halladas entre las orientaciones instrumentales y las integradoras fueron estadísticamente significativas al 1% ( $p=.000$ ;  $p<0.01$ ) para cada uno de los cursos estudiados. En la Tabla 3, se desglosan la media y desviación estándar de cada curso y el tipo de orientación explorada, recogiendo la significación estadística hallada.

TABLA 3. Actitudes instrumentales e integradoras.  
Significación estadística T de Student

CURSO		ORIENTACIONES		
		M	DE	T Student
Primero	Instrumental	4.25	.19	.000
	Integradora	3.50	.53	
Segundo	Instrumental	4.38	.22	.000
	Integradora	3.53	.45	
Tercero	Instrumental	4.09	.19	.000
	Integradora	3.28	.39	
Cuarto	Instrumental	4.00	.20	.000
	Integradora	3.40	.31	
Todos	Instrumental	4.18	.19	.000
	Integradora	3.43	.40	
n=160. Cada grupo n=40. p<0.01				

A continuación, se llevó a cabo un análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor. Para todos los ítems del estudio, el test de homogeneidad de la varianza fue mayor de 0.05. Concretamente, para las variables que median las orientaciones instrumentales la prueba de homogeneidad de la varianza obtuvo un valor de .983; mientras que, para las orientaciones integradoras fue de .730. Por lo que ha sido factible llevar a cabo el análisis factorial de la varianza.

Los resultados del ANOVA efectuado mostraron diferencias estadísticamente significativas (<0.01) en los ítems de las actitudes instrumentales para los cuatro grupos [F (3, 44) = 8.05, p = 0.000]; sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas (>0.05) en el análisis factorial ANOVA realizado en las variables integradoras de los cuatro grupos [F (3, 44) = .83, p = 0.48].

Por último, en las variables instrumentales, dado que se observaron diferencias estadísticamente significativas en el análisis ANOVA de un factor, se calculó la prueba Post Hoc HSD de Tukey. Concretamente, los seis ítems en los que se aplicó el post hoc fueron: 38G (Me gusta la cultura española y latinoamericana), 21T (hay más salidas profesionales quien, además de hablar inglés, habla español), 22T (me gustaría viajar a un país donde se hable español para trabajar o estudiar), 32T (aprender español es un instrumento de comunicación muy importante en el mundo), 36T (si además de hablar inglés, hablo español ganaré más dinero) y 40T (si hablo español, será más fácil conseguir trabajo). Los valores de estas variables se han desglosado en la Tabla 4.

Tabla 4. Prueba Post Hoc Tukey

CÓDIGO ÍTEM	ORIENTACIONES	ANOVA		POST HOC TUKEY	
		F-valor	p-valor	Grupos	p-valor
38G	Integradora	8.521	0.000	1º-4º	.006*
				2º-3º	.000*
				2º-4º	.003*
21T	Instrumental	2.567	0.048**	1º-4º	.046**
22T	Instrumental	2.670	0.044**	1º-3º	.044**
32T	Instrumental	4.118	.008*	2º-3º	.013**
				2º-4º	.025**
36T	Instrumental	4.002	.009*	2º-3º	.036**
				2º-4º	.015**
40T	Instrumental	3.050	0.030**	2º-4º	.041**
p<0.01* p<0.05**					

Seguiremos esta exposición de los resultados con una breve exposición de las correlaciones de Pearson obtenidas. Hemos querido buscar posibles correlaciones entre las orientaciones instrumentales e integradoras con las variables, sexo, edad, curso

académico universitario, nivel lingüístico que los estudiantes pensaban que poseían en ELE, notas del curso y, finalmente, los resultados obtenidos en los exámenes de certificación internacional, tanto en el DELE como en el BULATS.

Antes de exponer las correlaciones, el primer dato que debe subrayarse, y que será discutido en el siguiente apartado, es que, en términos generales, no se obtuvieron correlaciones altas para ninguna de las variables analizadas ( $r = >-.7 / >+.7$ ). En los casos en los que se hallaron significación estadística, tanto  $p < 0.01$  o  $p < 0.05$ , la magnitud de la correlación siempre fue moderada ( $r = -.4 / +.4$ ); por lo que, la interpretación de estos resultados debe ser realizada con cautela.

La Tabla 5 contiene únicamente aquellas variables en las que se obtuvo una significación estadística entre las variables e ítems correlacionados.

TABLA 5. Correlaciones de Pearson

ORIENTACIONES INSTRUMENTALES					
Código	Edad	Curso	Nivel <sup>(a)</sup>	BULATS	Objetivos
19T	.043**	----	----	.041**	.050**
21T	.005*	.011*	----	----	----
22T	.007*	.017**	.027**	----	.008*
26T	----	----	.014**	----	----
27T	----	----	----	----	.042**
28T	.047**	----	----	.026**	----
31T				.042**	----
32T	----	.020**	----	.007*	.001*
33T	.047**	----	----	----	.034**
36T	.003*	.010*	.050**	.001*	----
37T	----	----	----	----	.000*
40T	.048**	.050**	----	.006*	.029**

ORIENTACIONES INTEGRADORAS					
Código	Edad	Curso	Nivel	BULATS	Objetivos
16G	----	----	----	----	.048**
17G	----	----	.026**	----	.037**
24G	----	----	.002*	----	.001*
25G	.050**	----	.008*	----	.001*
29G	----	----	.018**	----	.000*
34G	----	----	.003*	----	----
35G	.014**	----	.001*	----	.000*
38G	.000*	.001*	----	.000*	.019**
39G	----	.049**	----	.049**	----
42G	----	----	----	----	.014*

$p < 0.01$  \*  $p < 0.05$  \*\*  
(a): nivel ELE personal que pensaban los estudiantes que tenían

En las orientaciones instrumentales, se hallaron dos tipos de correlaciones. En primer lugar, se lograron correlaciones positivas moderadas ( $r = +.4$ ) en siete ítems en relación con la variable *objetivos*. De estos, destacamos las tres variables en las que se obtuvieron las mayores diferencias significativas ( $p < 0.01$ ): 22T (viajar por razones profesionales o estudios), 32T (español como herramienta de comunicación) y 37T (hacer negocios en países donde se habla español).

En segundo lugar, para el resto de variables (*edad, curso, nivel ELE y examen BULATS*) se obtuvieron correlaciones negativas moderadas ( $r = -.4$ ). Estos resultados indican que, al ser negativa la correlación, los estudiantes de menor *edad, curso, nivel ELE y examen BULATS*, expresaron un mayor acuerdo a ciertos ítems de las orientaciones instrumentales que los estudiantes de mayor edad, curso, nivel o examen BULATS. Estos resultados, aparentemente sorprendentes, serán comentados en el apartado de *Discusión*, así como sus posibles implicaciones didácticas.

El estudio de correlación de Pearson y orientaciones integradoras mostró una correlación positiva moderada para las variables *nivel ELE* personal que creían tener y *objetivos* en relación a diferentes ítems. Mientras que para las variables *edad*, *curso* y *examen BULATS* se hallaron correlaciones negativas moderadas.

Finalizaremos el apartado de resultado, ofreciendo algunos ejemplos que ilustran las correlaciones negativas mencionadas, en las que los estudiantes de los primeros cursos puntuaron valores superiores a los de los cursos finales.

En las variables que hubo cambios significativos entre los diferentes grupos, observamos como, por ejemplo, el ítem 38G, en la que expresaron si les gustaba la cultura española y latinoamericana, los estudiantes de primer y segundo curso estuvieron muy de acuerdo en el 80%, pero los estudiantes de tercero y cuarto solo estaban bastante de acuerdo en un 19%. Los mismos descensos se observaron en el ítem 22, que preguntaba si le gustaría viajar por motivos profesionales o de estudio a países donde se habla español; aquí, los estudiantes de la primera de mitad de la carrera (1º y 2º) expresaron un gran acuerdo del 85%; mientras que, en la segunda parte de la carrera (3º y 4º) el acuerdo fue del 70%. La pregunta 40, cuyo enunciado decía que era más fácil conseguir trabajo hablando español, obtuvo una disminución similar, ya que, en la primera parte de la carrera se evaluó con 89%, y en la segunda parte de la carrera 76%. Finalmente, en el ítem 36 (además de hablar inglés, si hablo español ganaré más dinero), observamos un descenso parecido ya que se pasó del 86% al 72% en la segunda parte de la carrera. En el apartado de discusión se intentarán explicar las razones de los mencionados hallazgos.

## 8. DISCUSIÓN

La primera pregunta de nuestro estudio quería explorar cuáles eran las actitudes sociolingüísticas predominantes en nuestro entorno sinohablante taiwanés de estudiantes universitarios de ELE. Los resultados han mostrado que las orientaciones instrumentales han sido las principales causas por las que nuestros estudiantes realizan sus estudios de español. Concretamente, destacaron los motivos vinculados al ocio (turismo o Internet) y razones laborales como principales finalidades de los estudiantes. El contexto sociocultural de no inmersión en el que se realizan los estudios de ELE en Taiwán, junto con las escasas posibilidades de poder comunicarse en español en la isla, así como, la ausencia de estímulos o modelos culturales cercanos que alienten el deseo de integración hacia otra cultura pueden estar en la base de la menor orientación integradora exhibida.

El análisis factorial exploratorio de nuestros cuestionarios indican que, en términos generales, el binomio de orientaciones instrumentales vs integradoras de Gardner (1985) es una herramienta válida para el análisis de las actitudes sociolingüísticas en entornos asiáticos, como han mostrado otros investigadores (You y Dörnyei, 2014). No obstante, debemos recalcar que esta tipología debe ser considerada como los polos o extremos de un continuo, donde deben tener cabida ítems concretos que busquen delimitar el peso de la especificidad sociocultural y educativa-familiar de cada grupo social, como sugirieron Chen et al. (2005). Y en este ámbito, los futuros trabajos deberían incluir ciertos ítems que aborden el contexto socioeducativo concreto; ya que, detrás de cada actitud, se encierra un entramado proceso cognitivo, afectivo, psicosocial, con raíces culturales y familiares específicas que pueden estar contribuyendo a perfilar nuevas actitudes particulares, diversas y

específicas; y que pueden estar pasando desapercibidos en aquellos cuestionarios que se ciñan al binomio entre cuestiones instrumentales o integradoras.

La segunda pregunta de investigación formulada buscaba describir los posibles cambios en las orientaciones instrumentales e integradoras en relación al curso académico y al mayor nivel lingüístico logrado en ELE. Nuestros resultados mostraron que no se han producido grandes modificaciones en el tipo de orientaciones durante los diferentes años de estudio de ELE. De hecho, recordemos que, en las orientaciones instrumentales hubo diferencias significativas en cinco variables (21T, 22T, 32T, 36T y 40T); mientras que en las orientaciones integradoras los análisis factoriales de varianza solo reflejaron diferencias significativas en el ítem 38G. Las orientaciones instrumentales han predominado en cada curso académico.

En relación a esta segunda pregunta, traemos a esta discusión las correlaciones obtenidas. Recordemos que nuestros resultados mostraron correlaciones moderadas entre ciertas variables (edad, curso, nivel personal ELE, objetivos en ELE y examen BULATS) y los ítems de orientación integradora o instrumental. La ausencia de correlaciones de magnitud alta exige ser cautos en la interpretación de los resultados hallados, ya que sería necesario trabajar con muestras mayores para confirmar las diferencias estadísticas halladas.

Con esta precaución de fondo, debemos intentar explicar las razones de las correlaciones negativas halladas para diferentes ítems. Los datos de la Tabla 5 reflejaron un resultado aparentemente sorprendente, ya que, las correlaciones negativas significativas indicaron que los estudiantes de menor nivel expresaron un mayor

acuerdo tanto en las orientaciones instrumentales como en las integradoras. Estos datos no confirman los resultados de estudios previos, en los que se halló una correlación positiva en las actitudes hacia la lengua y el mayor nivel de los estudiantes (Lasagabaster, 2005; Pérez, 2011; Sbaihat et al. 2013).

Aunque sorprendentes, no pueden considerarse inesperados estos resultados, Para esclarecer lo sucedido, podemos aducir razones de índole teórica, factores psicocognitivos y factores socioeconómicos. En primer lugar, en relación a las razones teóricas debemos recordar que en su revisión del tema, Janés (2006) ya indicaba que persistía una controversia sobre si las actitudes podían ser modificadas o poseían un cierto grado de estabilidad procedente del ambiente familiar o social. Para unos autores las AL son difíciles de modificar, ya que son rasgos individuales firmes y muy estables que se fijaron en el núcleo familiar (Sánchez y Rodríguez, 1997). Mientras que, para otros investigadores, desde modelos psicosociales, las actitudes son moldeables gracias al aprendizaje (Baker, 1992; Gardner, 2005). Nuestros resultados han mostrado la persistencia de las orientaciones instrumentales en toda la carrera. Además, hemos observado que el mayor conocimiento de la lengua no conlleva necesariamente un cambio de actitudes hacia la misma. Pérez (2011) en la misma universidad observó cambios significativos en los estudiantes taiwaneses de ELE en relación al nivel adquirido, pero aquellos resultados no pueden ser extrapolados ya que, el estudio se realizó entre estudiantes de primer curso y de séptimo curso de español; además, los de este último curso, formaban parte de un grupo especial que después de estudiar en Junior College cinco años ELE, su interés por el español les impulsó a continuar dos años más con sus estudios.

Los factores psicocognitivos son el segundo grupo de factores que hemos esgrimido. En nuestro entorno, el desencanto durante la carrera puede ser un factor determinante en las orientaciones de los estudiantes. En los estudiantes de los últimos cursos, existe una menor motivación por aprender, que se manifiesta en un menor empleo de recursos cognitivos y motivacionales para hacer frente a las mayores dificultades gramaticales, y un menor interés por mejorar su expresión e interacción oral y escrita.

Una de las explicaciones de esta decepción o desencanto estaría en relación con el tercero de los factores mencionados, los factores socioeconómicos. Concretamente, en nuestro entorno sinohablante observamos dos fenómenos que deben ser analizados. En primer lugar, los cambios socioeconómicos por los que atraviesa España, con la situación de crisis económica. En segundo lugar, el incremento del comercio de China continental con Latinoamérica, con cierto detrimento o mayor dificultad del comercio taiwanés hacia países de habla española; y por lo tanto, el descenso de las oportunidades de encontrar trabajo en Taiwán en empresas vinculadas con España o Latinoamérica.

Estos dos factores socioeconómicos podrían estar ejerciendo en los estudiantes taiwaneses de ELE un impacto directo en sus actitudes sociolingüísticas hacia el español y su cultura. Citemos, por ejemplo, el dato evidente del descenso de estudiantes de nuestra universidad que viajaban en verano a universidades españolas, que ha pasado de una media de 40-50 estudiantes en cursos anteriores a 12 estudiantes en el último verano.

La suma de estos factores psicocognitivos y socioeconómicos puede estar produciendo una cierta desilusión en los estudiantes. En las clases de los cursos superiores, los profesores percibimos una mayor

desmotivación, observamos un descenso en las calificaciones y un menor progreso en el nivel adquirido de ELE; así como, unos resultados más bajos en las pruebas de certificación internacional DELE o BULATS.

Ante esta situación, los profesores estamos ante desafíos cruciales dadas las posibles implicaciones didácticas de estos fenómenos. En primer lugar, el primer campo de trabajo debería ser el área de la motivación y de la didáctica de ELE. Comenzar a trabajar desde los primeros cursos la competencia intercultural debe traducirse en potenciar nuevas metodologías que acerquen el estudiante a la cultura española y latinoamericana real, superando estereotipos socioculturales, para ayudarles a descubrir el atractivo y enriquecimiento que supone crear nuevos contactos lingüísticos y culturales.

En segundo lugar, dada la idiosincrasia de nuestro entorno, resulta fundamental potenciar el campo de las relaciones y proyectos internacionales de cooperación laboral e investigadora entre la universidad y la empresa. En este sentido, el incremento de los programas de intercambio de estudiantes puede ser un acicate que potencie ambos tipos de orientaciones en nuestros estudiantes.

## 9. CONCLUSIONES

Se ha llevado a cabo una investigación descriptiva y empírica que ha analizado las actitudes sociolingüísticas en una muestra de 160 estudiantes. Cuarenta alumnos de cada uno de los cuatro cursos de los que consta la carrera universitaria de ELE en Wenzao Ursuline University of Languages de Taiwán han respondido a un cuestionario de preguntas cerradas tipo Likert que medían sus

orientaciones instrumentales e integradoras hacia la lengua y cultura española y latinoamericana.

Los principales resultados han mostrado un predominio de las orientaciones instrumentales en todos los cursos investigados. Razones vinculadas con el ocio y el trabajo son los principales motivos instrumentales aducidos por los participantes del estudio. Entre las razones integradoras, el interés por la cultura española y latinoamericana ha sido el ítem mejor puntuado. Además, nuestros resultados muestran una relativa persistencia de las orientaciones instrumentales a lo largo de los cuatro cursos. Finalmente, se aprecian ciertas correlaciones negativas moderadas en relación al curso académico y el nivel alcanzado en ELE.

Factores psicoafectivos y socioculturales pueden explicar los resultados obtenidos, pero son necesarios nuevos estudios. Por eso, se sugieren futuras investigaciones que, en primer lugar, profundicen en las razones de las orientaciones instrumentales y el menor interés por las integradoras. En segundo lugar, intenten descubrir la influencia de patrones socioculturales específicos en nuestro entorno sinohablante. Y finalmente, intenten corroborar empíricamente las correlaciones negativas moderadas halladas en nuestro trabajo, así como, su impacto en la enseñanza de ELE en nuestro contexto educativo.

#### AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias a un Proyecto Nacional de Investigación subvencionado por el *Ministry of Science and Technology (MOST)* de Taiwán. Los resultados de este artículo exponen una parte del proyecto titulado: *Evolution of the acquisition of communicative competence and sociolinguistics attitudes in Spanish Foreign Language. A cross-sectional study based in spoken corpora.*

Número del proyecto: MOST 103-2410-H-160-020-

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A., Martínez, H. y Urdaneta, L. (2001), "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad", *Boletín Antropológico* 52: 145–166. Mérida: Universidad de los Andes [en línea]. Disponible en la web: [http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez\\_18.htm](http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm) [Consulta: 20 mayo 2014].

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Blas Arroyo, J.L. (1999), "Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica", *Estudios filológicos* 34: 47-72.

Chen, J. F., Warden, C. A. y Chang, H.T. (2005), "Motivators That Do Not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation", *Tesol Quarterly* 39 (4): 609-633.

Clément, R. y Kruidenier, B. G. (1983), "Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence", *Language Learning* 33 (3): 273–291.

Dörnyei, Z. (2003), *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell.

Dörnyei, Z. (2010), *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.

Dörnyei, Z. (2012), *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Dörnyei, Z., y Kubanyiova, M. (2014), *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. (1996), "Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera", *RESLA* 11: 63-76.

Gardner, R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R. (2005), "Integrative motivation and second language acquisition", Canadian Association of Applied Linguistics. Canada: Canadian Linguistics Association, 2005, Mayo, Joint Plenary Talk [en línea]. The University of Western Ontario.. pp. 1-22. Disponible en la web:

<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>

[Consulta: 20 enero 2015]

Gardner, R. y Lambert, W. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

González Riaño, X. y Huguet, A. (2002), "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística", *Estudios de Sociolingüística* 3 (1): 249-276.

Hernández-Campoy, J.M. (2004), "El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística", *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 8: 1-28.

Huguet, A. (2005), "Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar", *Revista de Psicología Social* 20 (2): 175-191.

Janés Carulla, J. (2006), "Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20 (2): 117-132.

Lasagabaster, D. (2003), *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

Lasagabaster, D. (2005), Actitudes hacia el inglés como lengua extranjera y su aprendizaje. En J.M. Oro, J. Varela Zapata, y J. Anderson, (eds.) (2005): *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas* (pp. 13-34). Santiago: Servicio de Publicaciones de Universidad Santiago de Compostela.

Minera Reyna, L. E. (2009), "El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 6:1-11.

Moreno Fernández, F. (1998), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., y Vallerand, R. J. (2000), "Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory", *Language Learning* 50: 57-85.

Nunan, D. y Bailey, K. M. (2009), *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Boston: Heinle Cengage Learning.

Pardo, A., y San Martín, R. (2009), *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.

Pérez Ruiz, J. (2011), "Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares", *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 17: 56-79.

Pérez Ruiz, J. (2013), "Propuesta de una Metodología Neuroholística basada en los hallazgos de la Neurolingüística", *marcoELE, Revista de Didáctica ELE* 16: 1-20.

Sánchez, M. P. y Rodríguez Tembleque, R. (1997), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.

Sbailhat, A., Al Duweiri, H., Al-Dweeri, R. y Zaza, H. (2013), "Motivación en la elección de la carrera de español / inglés en la Universidad de Jordania", *marcoELE, Revista de Didáctica ELE* 16: 1-13.

Schumann, J. H. (2001), "Appraisal psychology, neurobiology, and language", *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 23-42.

Trangant, E. y Muñoz, C. (2000), "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera". En C. Muñoz, (coord.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel Lingüística.

You, C. J., y Dörnyei, Z. (2014), Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey, *Applied Linguistics* 1-26.

Warden, C. A., y Lin, H. J. (2000), "Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting", *Foreign Language Annals* 33(5): 535-547.

Wen, X. (1997), "Motivation and language learning with students of Chinese", *Foreign Language Annals* 30 (2): 235-251.

## ANEXO 1

En este anexo, se expone el cuestionario empleado, solamente en su versión española. Lógicamente, en la versión que rellenaron los participantes, se suprimieron los códigos de los ítems.

CUESTIONARIO						
1=DESACUERDO TOTAL. 2=DESACUERDO. 3=NO SÉ. 4=ACUERDO. 5=ACUERDO TOTAL						
Código	Ítem	1	2	3	4	5
15T	En Taiwán es la lengua extranjera más importante después del inglés					
16G	Deseo vivir en el futuro en un país donde se hable español					
17G	Deseo que mi mujer y mis hijos hablen español					
18T	Si tuviera dinero, me gustaría hacer un Master o un Doctorado en español					
19T	Saber español está bien considerado socialmente					
20G	Tengo amigos o familiares que viven o trabajan en países de habla hispana					
21T	Hay más salidas profesionales para quien, además del inglés habla español					
22T	Me gustaría viajar a un país hispanoparlante para trabajar o estudiar					
23G	Me gusta aprender idiomas en general					
24G	El español fue mi primera opción al elegir universidad					
25G	Volvería a elegir español como mi primera opción					
26T	Me gustaría viajar a países en los que se habla español para hacer turismo					
27T	Quiero conseguir un título universitario en español					

28T	Quiero comprender bien las películas, canciones e información en español de Internet					
29G	Me gusta oír el español hablado					
30G	No me importaría casarme con un hablante de español					
31T	Aprender español enriquece mi bagaje cultural					
32T	Aprender español es un instrumento de comunicación muy importante en el mundo					
33T	Después del inglés, el español es la lengua internacional más importante del mundo					
34G	El español tiene que ser aprendido en todos los centros educativos del país					
35G	Me gusta hablar español					
36T	Si además de inglés, hablo español, ganaré más dinero					
37T	Quiero hacer negocios con países en los que se habla español					
38G	Me gusta la cultura española y latinoamericana					
39G	Me gusta el modo de vida de los españoles y latinoamericanos					
40T	Si hablo español será más fácil conseguir un buen trabajo					
41G	Si tengo hijos me gustaría que hablaran español					
42G	Me han influido las canciones, películas, deportes españoles					
Claves de los códigos: T: orientación instrumental. G: orientación integradora.						

FECHA DE ENVÍO: 27 DE SEPTIEMBRE DE 2015