Creencias de tres estudiantes taiwaneses sobre las diferencias existentes entre la enseñanza de lengua extranjera en Taiwán y la de español en España

José Luis Plata Díaz
Universidad Complutense de Madrid

1 Introducción

Según Horwitz (1988, 283, 292; 1999, 557-558), conocer las creencias que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje de idiomas es importante para entender, entre otros aspectos, cómo se aproximan a este y a las distintas tareas con las que se encuentran, observar el nivel de satisfacción que tienen respecto a los cursos que reciben, entender las estrategias que usan para poder planificar la enseñanza de las clases, determinar si estas creencias provienen de la cultura de los estudiantes o estudiar si juegan un papel en los actores afectivos de los estudiantes.

Pajares (1992, 324-326) recopila una serie de puntos que considerar a la hora de realizar investigaciones relacionadas con las creencias. Entre estos puntos, consideramos esencial tener en cuenta que las creencias se forman a una edad temprana y tienden a perpetuarse por sí mismas independientemente de las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escolarización o la experiencia. Si estas creencias aparecen a una edad temprana y son difíciles de modificar a lo largo de la vida de la persona, es de esperar que se manifiesten siempre en situaciones con ellas relacionadas. Además, al servir de filtro para los procesos de pensamiento y el procesado de la información, podemos considerar que rigen nuestra forma de pensar y, por consiguiente, nuestra forma de comportarnos. Así pues, podemos inferir estas creencias a partir de las declaraciones de los individuos (por ejemplo, en entrevistas etnográficas), de su comportamiento y de la intencionalidad de este comportamiento.

Estas creencias también son clave en su relación con las motivaciones de los aprendientes, pudiendo ser incluso más importantes que estas últimas, como indica Riley: “Lo que ellos creen influenciará su aprendizaje mucho más que lo que nosotros creemos, porque son sus creencias las que prevalecen por encima de sus motivaciones, actitudes y procedimientos de aprendizaje” (1997, 128).

Aun así no solo las creencias influyen en el aprendizaje, sino también la motivación de los aprendientes, así como aquella que aportan los docentes. Dickinson (1995, 173-174) llega a la conclusión de que aquellos alumnos con alta motivación y éxito en el aprendizaje se consideran capaces de controlar su propio aprendizaje y que sus éxitos y fracasos dependen de sus propios esfuerzos y estrategias más que de factores externos fuera de su control.

En relación con las creencias y la motivación de los estudiantes en el contexto de Taiwán, Cortés Moreno (2013, 68-70) realizó un estudio con alumnos de español de la Universidad de Fujen y concluyó que el 93 % de los encuestados empezaron a estudiar español por su propia voluntad, principalmente motivados por la lengua (67 %) y por su utilidad en el futuro (70 %). Respecto a la metodología durante las clases indica que los alumnos sentían preferencia por las actividades culturales (69 %), las actividades relacionadas con la lengua oral (entre 50 % y 33 % dependiendo de la actividad) y en menor porcentaje por la gramática y la sintaxis del español (26 %); de hecho, esto último es lo que menos le interesaba del aprendizaje del español a un 34,8 % de los estudiantes. En un estudio posterior, Cortés Moreno (2015, 70-77) detectó a partir de nuevas encuestas que el interés de los estudiantes taiwaneses seguía centrándose en

asignaturas relacionadas con la cultura (77 %), la conversación (70 %) y, en menor medida, la sintaxis (33 %) y la gramática (7 %). Del mismo modo, respecto a la motivación de los alumnos en relación con los materiales, el 70 % de los encuestados prefiere vídeos, el 43 % canciones y el 40 % literatura. Este autor también hace mención al papel del profesor, que, según los alumnos, debería centrarse en fomentar que estudien fuera de clase recomendando materiales (83 %), preparándoles materiales (67 %), indicándoles páginas web en español (63 %) u organizando actividades extraacadémicas (50 %). Además, los alumnos consideran que es este —es decir, el profesor— el que debe decidir los contenidos de las asignaturas (57 %) frente a que lo hagan conjuntamente los alumnos y el profesor (40 %). Asimismo, señalan que el docente debería motivar a los alumnos animándolos a practicar (90 %), haciendo las clases divertidas (73 %) o averiguando los intereses de cada uno de ellos (63 %).

Por otro lado, también se han realizado estudios acerca de la percepción del error. Hsieh (2015, 37; Hsieh 2016, 7) llevó a cabo una encuesta a 138 estudiantes del departamento de español de la Universidad Wenzao y, a partir de los resultados obtenidos, concluyó que los estudiantes taiwaneses sienten miedo a cometer errores y a perder la buena imagen ante los demás, incluso en aquellos casos en los que poseen un buen dominio de la lengua. Asimismo, este autor señala que este comportamiento se debe a la influencia del confucianismo y conlleva una menor participación en clase. Así pues, estos estudios muestran la importancia que tienen las propias creencias sobre el aprendizaje a la hora de determinar el progreso de los alumnos y, más concretamente, respecto a las creencias de autonomía y motivación.

El presente estudio [1] intenta establecer la relación entre creencias, motivación, control del aprendizaje y éxito y fracaso (incluyendo el error) a partir de las entrevistas de los informantes. Concretamente, se analizan las creencias de tres estudiantes taiwaneses en relación con la enseñanza de lengua extranjera (LE) en dos contextos diferentes: el aprendizaje del inglés en el bachillerato de Taiwán y el aprendizaje del español en una universidad española. Estos dos contextos han sido elegidos para poder investigar los siguientes puntos en el aprendizaje de LE por estudiantes taiwaneses:

1. Las diferencias de roles entre profesores y alumnos en los dos contextos de estudio para así tener una mayor comprensión de los alumnos taiwaneses.
2. Las diferencias culturales existentes en el entorno educativo de cada país con el objetivo de entender cómo influyen estas en las relaciones entre alumnos y profesores.
3. Las diferencias en la metodología aplicada en los dos países a la hora de enseñar LE para así ayudar a explicar el funcionamiento de los dos sistemas.
4. Los aspectos que deberían mejorarse para ofrecer una enseñanza más comunicativa.

El objetivo del presente estudio es observar los factores educativos y culturales que han llevado a los aprendientes a tener su propia concepción sobre la enseñanza de idiomas, sobre el rol del profesor y sobre el rol del alumno en su país para, a continuación, establecer las diferencias que han encontrado con la enseñanza del español, el rol de los profesores españoles y de su nuevo rol como alumno de español en el extranjero. Por tanto, la principal pregunta que nos planteamos es conocer cuáles son las creencias de nuestros informantes sobre las diferencias entre la enseñanza de lenguas extranjeras en Taiwán y la del español en España, que deriva en las siguientes:

[1] Los resultados que se presentan en este artículo están basados en las entrevistas realizadas para la memoria del Máster de Didáctica del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona (Plata Díaz 2011).

1. ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE en el bachillerato de Taiwán?
2. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?
3. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?
4. ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?
5. ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?
6. ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

2 Metodología: investigación etnográfica

En el presente trabajo hemos realizado un estudio de investigación etnográfica. El estudio de la etnografía en el campo de la educación se remonta a la antropología cultural. A finales del siglo XIX y principios del XX, los antropólogos exploraron las culturas *primitivas* visitándolas y sumergiéndose en sus sociedades por largos periodos de tiempo (Creswell 2012) y desde entonces se han dado diversas definiciones sobre etnografía. Spradley (1979) la define como la labor de describir una cultura y entiende que la finalidad principal de este trabajo es comprender otra forma de vivir desde el punto de vista de un nativo de esa cultura. Para él, el núcleo esencial de la etnografía es centrarse en el significado que portan las acciones y sucesos para las personas sobre las que estamos estudiando. La importancia de entender estas acciones y sucesos se debe a que, aunque algunos de los significados están directamente expresados en el lenguaje, otros muchos se dan por sentado y son comunicados indirectamente a través del significado de cada palabra o de las acciones.

Por su parte, Creswell (2012) define los diseños etnográficos como un grupo de procedimientos de tipo cualitativo para realizar investigaciones que permitan describir, analizar e interpretar comportamientos comunes, creencias y la evolución del lenguaje en el tiempo utilizado por un grupo cultural. La metodología que hemos seguido para realizar esta investigación es la propuesta por Creswell (2012), adaptada según se indica en la descripción de la Tabla 1.

Paso	Descripción
Identificar el propósito, el diseño y cómo se relaciona con el problema que se va a investigar.	Pretendemos entender las creencias de los individuos del estudio en relación con el aprendizaje de lengua extranjera en Taiwán y en España.
Discutir cómo recibiremos el acceso a los individuos y a los lugares de estudio.	Pedimos permiso a los tres estudiantes para poder realizar el estudio, grabar y publicar la información que nos permiten.
Recopilar la información apropiada.	Recolectamos información a través de entrevistas, trabajos previos y artículos.
Análisis e interpretación de los datos según el diseño.	Lecturas múltiples de los datos y subrayado de estos para tener una idea general. Describir los casos con detalle y establecer su contexto. Análisis de los casos por separado y análisis comparado.
Redactar un informe de investigación consistente con el diseño.	Informe basado principalmente en la descripción de los casos, su análisis e interpretación.

Tabla 1. Procedimientos a la hora de realizar etnografía (estudio de caso)

2.1 Instrumento de recogida de datos: entrevistas

Al realizar las entrevistas, hemos tenido en cuenta las indicaciones de Spradley (1979) sobre los elementos etnográficos más importantes:

1. El propósito explícito.
2. Las explicaciones del proyecto.
3. Las preguntas etnográficas.

También se han tenido en cuenta las recomendaciones de Patton (1980, *apud*. Westby 1990, 101-111) para realizar entrevistas etnográficas que facilitan el desarrollo de la confianza y la efectividad de las entrevistas. Estas recomendaciones son las siguientes:

1. Empleo de preguntas de respuesta abierta.
2. Empleo de preguntas de presuposición de manera efectiva.
3. Cada pregunta debe contener una sola idea.
4. Introducir cada pregunta.
5. Mantener el control de la entrevista:
    a. Teniendo presente qué es lo que queremos descubrir: distinguir las repuestas apropiadas de las que no lo son, para ello debemos escuchar atentamente a nuestro interlocutor.
    b. Preguntando la pregunta adecuada para obtener la información deseada.
    c. Aportando retroalimentación verbal y no verbal a la persona entrevistada.
    d. Repitiendo la información que acabamos de recibir y reformulando la pregunta para mostrar la información que deseamos obtener.

2.2 Elaboración de las preguntas

En primer lugar, se elaboró una serie de preguntas que fueron puestas a prueba en una entrevista de ensayo (y que no figura en el análisis) con un informante de características similares a los tres estudiantes entrevistados en el estudio. A partir de esta entrevista de ensayo, obtuvimos las siguientes conclusiones:

1. La conversación en español con los estudiantes era efectiva pero no siempre fluida.
2. Requería mucho tiempo contestar todas las preguntas.
3. En algunos casos resultaba difícil obtener respuestas precisas.
4. A veces las respuestas se desviaban de lo que se pedía.

Por ello, se decidió realizar las entrevistas centradas únicamente en seis preguntas:

1. ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE durante el Bachillerato de Taiwán?
2. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?
3. ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?
4. ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?
5. ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?
6. ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

Se formularon de acuerdo con lo que Spradley (1979) denomina *grand tour quiestions* (GT), en las que se pide al entrevistado que describa la experiencia vivida en relación con la pregunta formulada. Cada una de estas preguntas va acompañada de

otras más concretas que sirven de *mini-tour questions*, en las que preguntamos sobre aspectos más concretos de la experiencia que nos describe. Previamente a las preguntas centrales de la entrevista, se planteó una serie de cuestiones introductorias de fácil respuesta, que permitieron a los entrevistados sentirse seguros y desarrollar la confianza con su interlocutor.

Los informantes se seleccionaron siguiendo unos criterios específicos: tener edades similares, haber cursado el curso 2010-2011 como estudiante de intercambio en España y poseer un nivel de competencia similar de español. Así pues, los tres estudiantes que participaron en el estudio habían estado el año previo a la entrevista de intercambio en España; el español era su segunda lengua extranjera, con nivel B1 de español en los informantes H y J y B2 para el informante N. El informante H tenía 22 años y su especialidad eran las lenguas extranjeras; el informante J tenía 23 años y también estudiaba lenguas extranjeras; y el informante N tenía 22 años y estudiaba ciencias políticas. Las entrevistas se realizaron en el año 2011 (concretamente, el 13 de diciembre con los informantes H y J y el 21 de diciembre con el informante N). En los extractos presentados a continuación, entre paréntesis aparece el año de la entrevista, el número de línea a la que corresponde dentro de la transcripción de ese informante y la inicial del informante.

2.3 Metodología de análisis: análisis relacional

Previamente al análisis de los datos, realizamos las transcripciones de las entrevistas teniendo en cuenta las consideraciones propuestas por Cambra (2003, *apud*. Serrano 2007): debe permitir una lectura fluida; debe ser clara y evitar ambigüedades; debe ser rigurosa y evitar la confusión del código de puntuación de la escritura para poder ser más fiel a los datos orales tal y como son reproducidos. Para la codificación de las transcripciones nos guiamos por las propuestas de Ballesteros Gómez (2000, 44-45), añadiendo las modificaciones que consideramos adecuadas para, desde nuestro punto de vista, una lectura más clara y fluida. Asimismo, el análisis de las entrevistas se basa en el método de análisis relacional presentado por Ballesteros Gómez (*ibid*., 45-48), cuya idea principal considera que el entrevistado ha construido una serie de relaciones para el entrevistador que tendrá que descifrarlas viendo *qué se dice* y *cómo se dice*, mediante el análisis de la construcción de la referencia y la posición del entrevistado en relación con esa referencia. La construcción de la referencia alude a la propia entrevista que se ha generado durante la conversación entre entrevistador y entrevistado. La posición del entrevistado en relación con esa referencia se observa desde tres puntos distintos: semántico (viendo la relación existente entre los contextos, los temas y los campos semánticos), la posición del sujeto (viendo el uso de los pronombres y la posición del entrevistado en el espacio-tiempo) y la evaluación de la referencia (viendo los juicios y opiniones del entrevistado). En la práctica podemos realizar este análisis de forma distributiva, discursiva y textual (*id*.) y, concretamente, este estudio se realizó empleando el método distributivo y el discursivo a partir de los siguientes pasos:

1. Lecturas detalladas de las entrevistas.
2. Análisis distributivo mediante el rastreo de palabras claves y marcado por colores para determinar los temas. También se realizó un recuento a través del programa Antconc y posteriormente se cotejó con ayuda de un lector de documentos PDF (PDF-Xchange Viewer).
3. Selección de fragmentos de interés de las dos experiencias de estudio (en España y en Taiwán).

4. Análisis discursivo de los fragmentos seleccionados de cada experiencia de estudio por separado, viendo la posición que toma con lo que dice y cómo lo dice.

3 Resultados y análisis

A continuación, presentamos un análisis cuantitativo a partir de las frecuencias absolutas de aparición de los principales términos relacionados con el aprendizaje de lenguas en Taiwán y en España, así como el análisis cualitativo de las respuestas de los tres entrevistados.

3.1 Análisis cuantitativo de las entrevistas

Informante H. En el discurso del informante H aparece veinte veces la palabra *hablar*. Concretamente, comenta que para ella hablar y escuchar es lo más importante a la hora de aprender una lengua; sin embargo, durante su aprendizaje de inglés en Taiwán la gramática jugó para ella un papel más importante que la expresión oral, por lo que, como veremos en las respuestas a las preguntas de la encuesta, la gramática en la época de bachillerato fue más importante que poder expresarse de forma oral. De hecho, durante la entrevista el informante H menciona la palabra *gramática* diez veces y la palabra *examen*, seis veces. Según los datos de la entrevista, el aprendizaje de la gramática está principalmente relacionado con el bachillerato, jugando un papel esencial para poder aprobar el examen de acceso a la universidad ya que no existe prueba oral de inglés.

Informante J. Esta aprendiz menciona en su discurso la palabra *vocabulario* 11 veces, *gramática* 9 veces, *examen* 8 veces, *notas* (calificaciones) 3 veces y *memorizar* 3 veces. En 8 ocasiones la palabra *vocabulario* se menciona en relación con la enseñanza de LE en el bachillerato de Taiwán, la palabra *gramática* la relaciona 5 veces y la palabra *examen* aparece relacionada con el acceso a la universidad en 4 ocasiones. Por otro lado, la palabra *memorizar* se refiere a su manera para estudiar el vocabulario y, dada la importancia que juega el vocabulario para esta estudiante, hay que destacarla no solo como método de estudio, sino también en relación con la metodología y el estudio del confucianismo. De hecho, las otras dos veces en las que aparece la palabra *memorizar* van unidas a memorizar las enseñanzas de Confucio. Li y Cutting (2011, 21-42) señalan que este tipo de aprendizaje defiende la idea de las *Confucian Heritage Cultures* (Culturas Herederas del Confucianismo) como la razón por la cual los estudiantes chinos estudian a partir de técnicas de memorización y, en general, están acostumbrados al aprendizaje pasivo.

Informante N. Durante la entrevista al informante N, este nombra la palabra *aprender* en 5 ocasiones mientras que *enseñar* aparece en 11 ocasiones. Aprender se refiere a la idea del alumno como la persona que adquiere conocimientos de forma autónoma o sin la intervención directa del profesor, mientras que la idea de enseñar va unida al profesor. En su discurso comenta que el estudio de la lengua depende más de la enseñanza del profesor que del aprendizaje autónomo, aunque, como veremos posteriormente en la entrevista, su actitud hacia el aprendizaje autónomo cambia durante el periodo en que estudió en España. También nombra tres veces *goal* (objetivo), situando el examen de acceso a la universidad como el objetivo principal en Taiwán; sin embargo, como se verá más adelante, cuando estudia en España su objetivo pasa a ser comunicarse fuera del aula a través del español.

3.2 Análisis cualitativo de las entrevistas

A continuación, presentamos los principales resultados obtenidos a partir de las preguntas en las entrevistas de los tres informantes. Debido a la extensión de las respuestas, mostraremos únicamente aquellos resultados en los que al menos dos de los informantes coinciden en sus respuestas y solo los ejemplos más significativos.

3.2.1 ¿Cómo perciben los informantes la enseñanza de LE durante el Bachillerato de Taiwán?

Los tres estudiantes coinciden en que la enseñanza del inglés en el bachillerato en Taiwán consiste en prepararse para el examen de acceso universitario, por lo que la gramática y el contenido que se evalúa en el examen es lo más importante. Al no incluirse una prueba oral de inglés en el examen de acceso, la comunicación oral recibe una menor importancia durante las clases.

> 54N Porque el *goal* [objetivo] de este tipo de clases es para *examen* [de acceso a la universidad] (2011, Informante N).

> 89J Mmm! La gramática o el contenido del:: *examen* para universidad (2011, Informante J).

> 71H Entonces teníamos dos dos [*profesores*] y sólo la clase de enseñar gramática realizamos 3 años pero la clase de conversación sólo │ah teníamos un año
> 77H Porque no muy útil para el examen │*examen* de entrada? (2011, Informante H).

Uno de los puntos destacados por todos los informantes es la importancia del estudio de la gramática en Taiwán. Los tres consideran que durante el bachillerato la gramática era lo más importante para el profesor de inglés, principalmente, porque su contenido es esencial para realizar con éxito el examen de acceso a la universidad. En cambio, el contenido impartido en España buscaba ser más útil a la hora de desenvolverse en el ambiente de inmersión.

> 57E Y:: y que es lo que que es lo que le daba más importancia el profesor? Qué es lo que más le gustaba enseñar? Qué parte de la lengua? La gramática │el vocabulario │la │hablar │leer │escribir │escuchar?
> 58H Para mí (risas) me gustaba gramática porque │eh era muy útil para tomar examen en el futuro
> 265H Sólo quiero mejorar la gramática… (2011, Informante H).

> 88E Y:: │tú:: │eh:: para ti por ejemplo el profesor lo que más lo que más importancia le daba en clase qué era la gramática?
> 89J Mmm! La gramática o el contenido del:: examen para universidad (2011, Informante J).

> 120N Y luego en España los alumnos son estudiantes internacionales de Estados Unidos │de China │de Taiwán │de Brasil │Italia │Y:: la razón que van a tomar esta clase es para básicamente para mejorar su idioma │o para usar su vida en España
> 124N Y no más gramática
> 125E Gramática? No enseñaban tanto
> 126N No (2011, Informante N).

3.2.2 ¿Qué creencias tienen los informantes sobre el papel del profesor español en la enseñanza de LE?

En relación con esta pregunta, los estudiantes consideran importante poder negociar con el profesor el contenido de las clases. Dos de los informantes coinciden parcialmente en que el profesor de español les permitía negociar el contenido que iban a trabajar en clase. Asimismo, uno de ellos indica que un profesor de ELE los animaba a proponer temas para trabajar mientras que otro profesor, también de ELE, solo lo permitía por periodos cortos de tiempo.

> 178E Mm! Y alguien | la gente le decía al profesor: "oye quiero más vocabulario | Oye quiero más gramática" | O nadie decía nada | | O el profesor os preguntaba? O no preguntaba nada
> 179H Ah:: Muchos ah compañeros hablan de esto en la clase | y el profesor cambia un poco en la clase | pero otra clase hace lo mismo (2011, Informante H).

> 201J Ah eh él decía que si tenemos algunos sugestión ah podemos decirle ajá
> 202J Y:: Una clase un estudiante de Italia ah eh que quería estudiar más de jugadores y el profesor introdu nos introdu::zca muchas vocabulario por ejemplo no sé por ejemplo (risas) me olvidé pero era muy interesante esa clase
> 218J Sí sí es como no no es el profesor que controla el clase si no es todo el mundo tiene el derecho de amm:: dising diseña (2011, Informante J).

Por otro lado, dos de los informantes indicaron que el profesor de ELE en España fomentaba la expresión oral en sus clases, principalmente a través de conversaciones en español entre los estudiantes y sobre temas generales no directamente relacionados con el aprendizaje del español.

> 179J Mmm! Sí! la manera suyo es como | mm podemos hablar más en la clase con estudiantes otros paisees | y:: aprendimos más vocabularios de comida o de de ropa o de juga jugadores (risas) ajá! (2011, Informante J).

> 143E (-) Os hacía interactuar relacionaros con el profesor o con los alumnos?
> 144N Sí sí! Actualmente | charlamos mucho | hablamos en la clase sobre el tema que no es de español
> (2011, Informante N).

3.2.3 ¿Qué creencias tienen los informantes sobre su papel como alumnos en la enseñanza de LE?

Los tres informantes coinciden en que su papel como alumnos de inglés en Taiwán tenía en cuenta el aprendizaje autónomo, ya que trataban de mejorar su conocimiento esforzándose en su estudio, enfocándose en la gramática o asistiendo a academias en su tiempo libre.

> 265H Sólo quiero mejorar la gramática entonces | Mmm yo normalmente:: | | comprar libro de gramática y leo (...) para mejorar (-).
> 243H Creo que eh que leer ravista revistas y estud estudiar el vocabulario y:: escribir el diario en inglés cada día (2011, Informante H).

326J Oh! Ah porque yo quería sólo conozco los vocabularios pero no podía hablar hablar con un persona o un extranjero en la calle | entonces asistía a la a la academia | Ajá (2011, Informante J).

185E (-) Cómo crees que tienes que seguir tú tu aprendizaje cuando tú estabas en Taiwán | estudiando Inglés en bachillerato?
186N Inglés | Por yo mismo (2011, Informante N).

De las entrevistas se deduce que el principal objetivo en Taiwán para los tres informantes durante el aprendizaje del inglés en el bachillerato era obtener buenas notas para el examen de acceso a la universidad, ya que este factor determinará la entrada a una universidad de mayor o menor prestigio. Los tres informantes, por tanto, se enfocaron en este objetivo como así demuestra la universidad en la que estudian, National Taiwan University, la más prestigiosa de Taiwán.

277H Sabes | para entender las cosas que enseñaba el profesor | ya está | | Es para examen también (2011, Informante H).

459J En bachillerato sacar buena nota sí!
328J Sí! Pero he ido a dos tipos de academias | Uno es cuando estoy más libre es la academia de extranjero el profesor es extranjero y otro es de academia para el acceso de examen examen de acceso a la universidad es más mucho más intensivo la de clase de bachillerato (2011, Informante J).

54N Porque el *goal* [objetivo] de este tipo de clases es para examen (2011, Informante N).

El aprendizaje autónomo en España es otra de las creencias que se deduce de las entrevistas con los informantes. Los tres indican que aprendían por sí mismos durante su estancia en España, aunque al contrario que en Taiwán, no se enfocaban tanto en la gramática o en mejorar la lengua para realizar sus exámenes, sino en mejorar el español a través de sus aficiones e intereses tales como intercambios, audios en español o cocinando comida española.

351H También podemos poner un papel | quiero un tándem chino a español en | en la universidad
293H (-) Para escribir mejor escribía mucho
299H Sí! En | Me gusta esci escribir letras [emails] con mis profesores
303H Y con mi dueño de la casa (-)
329H Escuchar podcast | Hay un podcast muy popular | "Café español"? No no recuerdo el nombre | pero muy popular para los estudiantes que aprenden español (2011, Informante H).

370J (-) Yo estudiaba más en España ajá | Por la manera de leer Dvd o:: | concentrado en la clase de Español ajál | y o hablé con mis compañeras de piso aunque no querían hablar conmigo (risas) broma sí y | ya (2011, Informante J).

176N Ah:: | A veces sí sobre | | a ver | | | por ejemplo sobre como leer las cartas en los resta restaurantes | o o:: fui a busquer fui a buscar receta (-)
178N En español para cocinar comida española (2011, Informante N).

Los tres entrevistados coinciden en que el principal objetivo en España era comunicarse en español con los compañeros o fuera del aula. Estaban en España, por lo que el ambiente de inmersión les ayudaba a usar recursos para su aprendizaje (DVD, audios, etc.) y a interactuar con los españoles principalmente de forma oral.

> 448E …Allí en España que te interesaba más sacar buena nota? O aprender a comunicarte en español?
> 449H Comunicarme con los españoles (2011, Informante H).

> 369E Tomaste alguna mediada para mejorar? O dijiste bueno estudio y ya está!
> 370J No no no no! Yo estudiaba más en España ajá | Por la manera de leer Dvd o:: | concentrado en la clase de español ajá | y o hablé con mis compañeras de piso aunque no querían hablar conmigo (risas) broma sí y | ya (2011, Informante J).

> 196N Porque en España si aprendo más voy a | puedo usar más fuera del aula (2011, Informante N).

3.2.4 ¿Cómo conceptualizan los informantes el error en el aprendizaje de LE en Taiwán y en España?

En relación con el trato del error, dos de los informantes coinciden en que en Taiwán el tratamiento del error por parte del profesor se centraba en su corrección, principalmente para no volver a cometerlo, obtener mejor nota y prepararse para el examen de acceso a la universidad.

> 383E Sólo corrige el error y no te dice nada
> 384J Nada | Y si es una práctica de composición ella iba iba a escribir algo que ah! la gramática es mal o buen vocabulario
> 453J El propósito de estudiar el lengua en Taiwán creo es cómo se dice Inglés! Es para examen para el futuro pero | aprender español en España es como un interés (2011, Informante J).

> 226N Sí | | Los profesores en Taiwán valoran más el error (-)
> 248N Ah! Cuando estaba en bachillerato claro que era más importante obtener mejor nota (2011, Informante N).

Respecto al tratamiento del error en España, los tres informantes consideraban que el error influía poco durante sus clases, ya que anteponían la práctica de la lengua mediante la comunicación oral al miedo a cometer errores.

> 437J No porque yo creía que yo soy extranjera (risas) y si yo comito? Comito un error no pasa nada
> 453J …Aprender español en España es como un interés (2011, Informante J).

> 437H Porque para erasmus no nos importaba la clase en la universidad
> 439H Entiendes? | Íbamos a la universidad todos eh | para como | hablar con amigos y ver los amigo y ya está | No sólo (risas) para clase (2011, Informante H).

> 223E Creías | crees que era útil cuando te corregía la profesora?
> 224N Sí era útil

243E (-) Para ti que es más importante [en España] | sacar buena nota o comunicarte bien?
244N Para mí comunicarme bien (2011, Informante N).

3.2.5 ¿Cómo conceptualizan la motivación en la enseñanza de LE en Taiwán y España?

En sus estudios durante el bachillerato de Taiwán los tres informantes indican que el profesor motivaba poco a los alumnos. No parece que el profesor usase la motivación intrínseca ni extrínseca en los alumnos para animarlos a estudiar la lengua inglesa con excepción de algún comentario puntual.

126J Inglé | Sólo sólo decía: "Ah! Inglés es la lengua más importante del mundo" (risas) Y:: todo el mundo necesita estudiarlo entonces (2011, Informante J).

267E Y:: entonces el profesor explicaba y le daba igual un poco si no estabais atendiendo | si estabais durmiendo | si os aburríais | el no hacía | no cambiaba nada
268N Uhm:: | Creo que no era blanco y negro | si | solamente que intentaba hacer mejor (2011, Informante N).

Como consecuencia, los tres entrevistados señalan su escasa motivación por el inglés durante el bachillerato. Esto quedaba de manifiesto cuando comentan que no prestaban atención o incluso algunos se quedaban dormidos durante las clases.

97H El la la problema es que no nos importaba
98E Ah! No os importaba lo que que hacía el profesor? Por qué?
99H Porque no nos interesa (2011, Informante H).

473J Eh! Qué pasaba mm:: | | Unos estudiantes ya:: están durmiendo en la clase (risas)y y yo voy a tomar chichle? No chicle chicle
475J Chicle para que no duerma no me duerma sí! (risas)
(2011, Informante J).

252N Sí (...) (risas) ahora me acuerdo que estaba siempre durmiendo en la clase (2011, Informante N).

En cambio, en España el ambiente de inmersión durante sus estudios era uno de los factores motivadores para los informantes. De las entrevistas con los tres se deduce que ese contexto los animaba a acudir a clase, a participar y a aprender por su cuenta. El poder interactuar con nativos, participar en sus tradiciones culturales y hacer uso de los recursos en español era parte de su motivación para mejorar la lengua.

477H | | | Eh:: como cuando enseñar estructura normalmente tenemos comidas
480H Que normalmente los españoles comen en Navidad | Entonces tenemos comidas como galletas [comenta entusiasmada]
502H O no no | | O:: puedo eh ver un partido de fútbol y como habla | | como |
507H Más interesante pero no sólo en tienda o biblioteca | Quiero más interesante como | un partido de fútbol o:: ah: : | una parte de alguna película (2011, Informante H).

495E …Y a ti qué es lo que te motiva para estudiar español?...
496J Aah! Creo que es la diferencia de culturas ajá | Yo tenía muchas muchos amigo en España y especialmente | se llama tandem? Tandem? (2011, Informante J).

286N […] Una vez nos pidió el profesor unos temas como cantante favorito | Tu cantante favorito y:: | y que más | experiencias de:: de viaje en España
288N Sse Se cambiar mucho de:: de manera de enseñar
289E Claro | Porque esto | Te gustaba a ti participar en estas actividades
290N Normalmente sí
291E Uhm | Entonces | Esto te animaba a seguir estudiando más español?
292N Sí (2011, Informante N).

3.2.6 ¿Qué diferencias culturales perciben los informantes entre la enseñanza de LE en Taiwán y en España?

Dos de los informantes indican que en Taiwán existe un respeto hacia el profesor debido a un mayor distanciamiento con este y su forma de enseñar. De hecho, uno de los informantes lo relaciona directamente con la filosofía de Confucio.

526J No! (risas) Nunca | Nunca en Taiwán | Porque creo que ya | ya está | ya no estamos en la clase ya no tenemos nada relación con el profesor o la profesora
535E Aunque no te guste [la clase en Taiwán] | claro te dice | no puedes decir: "ah! Que rollo! No quiero!"
536J No! No podemos | Es una relación distinto | según Confucione
572J Eeh! Muchos | Por ejemplo uno es | | | no sé | que::(risas) pero las morales entre familia o entre profesores (...)
540J Hay que dar respeto a los profesores | Ajá | Y:: por ejemplo | antes cuando estaba en bachillerato tenemos Bow [reverencia]?
548J Y no puedo llamar el nombre del profesor | sino el apellido plus laoshi [profesor] (2011, Informante J).

597E …Tú crees que eso es importante en Taiwán? | | Respetar al profesor en en clase
598H | | | Para mí no quiero cambiar la enseñar del profe
600H Porque no es | | | no es la cosa que puedo decidir (2011, Informante H).

Dos de los informantes coinciden en que en España existe una mayor interacción profesor-alumno, ya que el profesor actúa de manera natural, a veces con humor, y ello permite rebajar la presión en clase y tener un trato más cercano con este.

189J Él [el profesor] es como muy humor humor? | Sentido tiene sentido del humor y habla chistes también ajá | a menudo ajá | sí y...
441J Aha aha | Así no hay mucho preson preson (2011, Informante J).

436N Más o menos una relación igual | Pero no sé | Pero eh:: entonces creo que eh:: el programa que estudié era para los estadounidenses
339E Qué diferencias hay con España? | Con Taiwán perdón
340N Pues | mm:: | los profesores españoles | mm:: | le gusta mucho | hablar | Y no hablar | mm:: querían que participáramos (2011, Informante N).

4 Conclusiones

El presente estudio ha presentado las principales creencias de tres estudiantes taiwaneses relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras: por un lado, de inglés durante el bachillerato en Taiwán y, por otro, de español a partir de sus estudios de intercambio en España. Aunque se trata de tres casos de estudio independientes, las similitudes entre los informantes en lo que respecta a sus edades, lenguas de estudio y periodo de intercambio reciente en España permiten extraer varias conclusiones sobre sus creencias.

En primer lugar, los tres informantes coinciden en que el principal objetivo durante el bachillerato de Taiwán era obtener buenas notas para preparase para el examen de acceso a la universidad. Por el contrario, en España los informantes señalan que su principal objetivo era comunicarse en español dentro y fuera del aula.

Todos se consideran autónomos en su aprendizaje, ya que estudian más de lo que se les pide en clase. A este respecto, los entrevistados apuntan que en el bachillerato de Taiwán sus estudios se enfocan hacia la lengua inglesa y su gramática para superar los exámenes; en España, en cambio, lo hacen a través de sus aficiones e intereses en la cultura española.

Por su parte, los tres entrevistados consideran que el error influía poco durante sus clases en España, ya que anteponían la práctica de la lengua mediante comunicación oral al miedo a cometer errores.

Asimismo, se apunta que el profesor en bachillerato no motivaba lo suficiente a los alumnos. Los tres participantes indican que tenían poca motivación por aprender inglés, solamente la de obtener nota y prepararse para el examen de acceso a la universidad. Sin embargo, en España todos coinciden en que el ambiente de inmersión los animaba a acudir a clase, a participar, a aprender por cuenta propia y a poner en práctica lo aprendido fuera de clase.

Por último, la principal diferencia cultural que perciben reside en que en España existe una mayor interacción profesor-alumno, ya que el profesor actúa de manera más cercana, lo que permite una mayor interacción entre ellos y, por tanto, una mayor participación en las clases.

Las diferencias presentadas en estas conclusiones suponen un cambio brusco de los aprendientes desde el aprendizaje de lenguas extranjeras del bachillerato en Taiwán al nuevo contexto de inmersión en España, donde predomina la comunicación oral, lo que *a priori* podría desembocar en dos situaciones diferentes: una en la que se dificultase su aprendizaje de español al no estar familiarizado con la nueva metodología, en la que se focaliza menos el error, los profesores motivan más a sus alumnos, se persiguen nuevos objetivos y existe una mayor interacción profesor-alumno; y otra en la que la mayor motivación que ofrece ese nuevo contexto de inmersión permitiese a los alumnos mostrar mayor interés por su autoaprendizaje y por interaccionar usando el español con las personas que les rodean. De las entrevistas se deduce que los tres aprendientes estaban más motivados en España, estudiaban más y hacían mayor uso del español, lo que indica que en estos tres casos la inmersión resultó positiva para su aprendizaje de ELE.

No podemos obviar el hecho de que estas conclusiones son el resultado de tres casos de estudio, por lo que sería necesario realizar nuevas entrevistas, así como encuestas cuantitativas entre los estudiantes taiwaneses de ELE que avalen si esta tendencia sigue presente en la actualidad.

Por último, este estudio plantea nuevas preguntas de investigación, tales como la influencia del examen de acceso a la universidad en el nivel de expresión oral de los

aprendientes en Taiwán, la importancia de la motivación en ambientes de inmersión, el efecto de los ambientes de inmersión en la percepción del error, la influencia de la cultura de origen en la interacción con los profesores en clase o las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes al estudiar en un ambiente de inmersión, donde los factores que influyen en su aprendizaje tienen distinta importancia en comparación con la que tienen durante la enseñanza del inglés en el bachillerato de Taiwán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballesteros, G.C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41408/2/02.CBG_2de6.pdf.

Cortés Moreno, M. (2013). Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios. *SINOELE*, 8, 42-75. Recuperado de: http://www.sinoele.org/index.php/numeros/numero-8?id=199&lang=es.

Cortés Moreno, C. (2015). Expectativas de los estudiantes taiwaneses de español: una entrevista a principiantes universitarios. *Onomázein*, 31, 66-80. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/287805109_84_2015_Expectativas_de_los_estudiantes_taiwaneses_de_espanol_una_entrevista_a_principiantes_universitarios.

Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23 (2), 165-174.

Horwitz, E.K. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283-294.

Horwitz, E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27, 557-576.

Hsieh, S.Y. (2015). La Vulnerabilidad de la propia imagen y la Búsqueda de la perfección lingüística: Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 19, 26–41. https://doi.org/10.26378/rnlael019281.

Hsieh, S.Y. (2016). La influencia de la percepción de la propia competencia lingüística en la participación en la clase de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22, 1-21. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/22/hsieh-percepcion.pdf.

Li, X. y Cutting, J. (2011). Rote learning in Chinese culture: reflecting active Confucian-based memory strategies. En L. Jin y M. Cortazzi (Eds.), *Researching Chinese Learners: Skill, Perceptions and Intercultural Adaptations* (pp. 21–42). Nueva York: Palgrave Macmillan.

Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Plata, Díaz, J.L. (2011). *Creencias de tres estudiantes taiwaneses sobre las diferencias existentes entre la enseñanza de lengua extranjera en Taiwán y la de español en España*. [Memoria de máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Riley, P. (1997). BATS'and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges Crapel*, 23(1), 125-153.

Serrano. L. (2007). *Creencias de tres estudiantes surcoreanos de ELE sobre el aprendizaje y la enseñanza de idiomas*. [Memoria de Máster]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic Interview*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Westby, C.E. (1990). Ethnographic interviewing: Asking the right questions to the right people in the right ways. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13 (1), 101-111.