

Actitudes y motivaciones de los estudiantes sinohablantes y francófonos de lenguas extranjeras: esbozo comparativo

Sinophone and francophone students' attitudes and motivations for learning foreign languages: A comparative sketch

Laurent-Fidèle Sossouvi

Université d'Abomey-Calavi (Benín)

solfi810@yahoo.fr; laurent.sossouvi108@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar, comparar las variables motivacionales y actitudinales entre estudiantes universitarios taiwaneses de francés como lengua extranjera y estudiantes benineses de español como lengua extranjera. La recogida de datos se ha realizado sobre una muestra de doscientos participantes, que accedieron a cumplimentar cuestionarios o que contestaron a las preguntas del autor en Kaohsiung (Taiwán) y Abomey-Calavi Benín). El análisis muestra que las actitudes y los motivos de su motivación para aprender lenguas extranjeras son similares, salvo algunas variaciones debidas al entorno social y cultural de cada grupo. Además, subraya la universalidad de ciertas formas de estas variables psicosociales.

Palabras clave: Actitudes, motivación, aprendizaje de lenguas extranjeras, comparación, diversidad cultural

Abstract

The aim of the present research was to investigate and compare affective factors of Taiwanese learners of French as Foreign Language and Beninese learners of Spanish as a Foreign Language. Data were collected from two hundred participants, using

both questionnaires and interviews in Kaohsiung (Taiwan) and Abomey-Calavi (Benin). The results showed that the attitudes and the reasons of their motivation to learn Foreign Languages are similar, apart from some variations due to the social and cultural environment of each group. Furthermore, it emphasizes the universality of certain forms of these psychosocial variables.

Key words: Attitudes, motivation, foreign language learning, comparison, cultural diversity

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'identifier, de comparer les variables attitudinales et motivationnelles d'apprenants taïwanais de FLE et d'apprenants béninois de l'espagnol langue étrangère. La collecte des données s'effectue sur un échantillon de deux cents participants, ayant accepté de remplir les questionnaires ou ayant répondu aux questions de l'auteur à Kaohsiung (Taiwan) et à Abomey-Calavi (Bénin). Il ressort de l'analyse que les attitudes et les causes de leur motivation à apprendre les langues étrangères sont similaires, mis à part quelques variantes attribuables à l'environnement social et culturel de chaque groupe. De plus, elle souligne l'universalité de certaines formes de ces variables psychosociales.

Mots-clés : Attitudes, motivation, apprentissage des langues étrangères, comparaison, diversité culturelle

1. Introducción

El interés por las variables afectivas en la educación no es algo nuevo. Esto ya estaba implícito en los trabajos de Dewey (1916), pero sobre todo el modelo socioeducativo de Gardner y Lambert (1972) y Gardner (1985) ha tenido el mayor impacto en la enseñanza de lenguas adicionales. Y por lo tanto, las investigaciones se han incrementado. Sin embargo, se han realizado muy pocos estudios comparativos entre los estudiantes de diversa procedencia, mientras que la globalización de la educación parece ser una tendencia en alza, que se afirma cada día más. Aunque ha habido algunos intentos de comparaciones entre los aprendientes europeos, entre ellos y los estudiantes americanos (por ejemplo, Kouritzin et al., 2009), los cotejos de estudiantes de países asiáticos y africanos no son comunes.

Ahora bien, en el nuevo entorno global, la internacionalización de las universidades, es imprescindible conocer todos los parámetros que puedan influir en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera (LE), incluso hacer comparaciones internacionales para asignar metas más realistas a los programas de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial, así como las certificaciones internacionales en lenguas extranjeras. Esta dimensión afectiva engloba una serie de parámetros de la personalidad, sin embargo, solo se analizará la motivación y las actitudes, ya que son los primeros aspectos de los aprendientes que cada docente ha de ser sensible (Dörnyei, 2001), y porque su importancia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y el uso de una LE encuentra cierto consenso entre los autores.

Así pues, el objetivo de este artículo es examinar y comparar las causas de los intereses de los estudiantes taiwaneses y benineses para aprender respectivamente francés y español, así como sus actitudes hacia el proceso de aprendizaje y las culturas de ambas lenguas metas. Pero desde una perspectiva comparativa, ¿existe realmente entre los aprendientes de países asiáticos desarrollados y aprendientes de

países africanos en vía de desarrollo enormes diferencias en lo que se refiere a las variables afectivas? Teniendo en cuenta las experiencias docentes del autor¹ en África, Europa y Asia, se postula la siguiente hipótesis: las variables afectivas serán observables y similares en todas las sociedades, con algunos matices, debido a los contextos sociolingüísticos y educativos de los grupos en cuestión.

Para cumplir estos objetivos, se ha dividido el trabajo de la siguiente manera. En primer lugar, se expondrán algunas consideraciones básicas que aclararen y faciliten el entendimiento del estudio. Una segunda parte estará dedicada a la descripción de la metodología utilizada. Luego, la tercera parte presentará los resultados de la investigación. Por último, se concluirá con las posibles interpretaciones e implicaciones.

2. Algunos aspectos teóricos

Aunque no es fácil definir el concepto de motivación de forma precisa y clara, no obstante, es conveniente admitir que se refiere a todas las razones (conscientes o inconscientes) que empujen al aprendiente o toda persona que desee aprender una nueva lengua-cultura. Estas razones pueden ser personales, ambientales, situacionales, financieras y no financieras. Este término aparece cada vez más en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como una variable que determina, en gran medida, el éxito, el triunfo o el fracaso del aprendiente (Edge, 1993: 15; Slavin, 1994: 347; Spolsky, 2000: 158; Montijano Cabrera, 2001: 33; Bot et al, 2005: 72; Vandergrift, 2005: 70; Bernaus y Gardner, 2008), superando incluso a la importancia que puede concederse al potencial intelectual del aprendiente. Gardner y Lambert (1972) aseguran que los factores afectivos pueden incluso eclipsar las aptitudes personales, por ejemplo, en entornos donde la segunda lengua (L2) es una lengua

¹ El autor ha tenido la fortuna de conocer de primera mano ambos contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

nacional. La motivación incluye tres componentes: el esfuerzo que se está dispuesto a realizar para alcanzar una meta, el deseo por aprender la lengua y la satisfacción con la tarea de aprender la lengua extranjera (LE) (Gardner, 1985: 10; Dörnyei y Skehan, 2003: 614). Esa determina numerosas conductas de los aprendientes y, consciente o inconscientemente, incita a la acción condicionando la toma de decisiones

Los grandes pioneros en el campo, Gardner y Lambert (1959, 1972) y Gardner (1985), indican por primera vez la relación entre la motivación, las actitudes y la adquisición de una nueva lengua-cultura. Gardner ha propuesto una serie o batería de pruebas conocidas como AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery*), para analizar, medir los diferentes aspectos que interfieren en la motivación: las actitudes del aprendiente, las orientaciones, el deseo de aprender la LE o L2, la intensidad de la motivación, etc. Bot et al., (2005: 72) aseguraron que es la herramienta más poderosa, más influyente para medir cuantitativamente las variables actitudinales y motivacionales. Los trabajos de Gardner, Lambert y sus asociados, establecen la importancia de estas variables psicosociales en el aprendizaje de la L2 o LE, al señalar que el tener una actitud positiva hacia la lengua meta, sus hablantes nativos y sus culturas pueden facilitar el aprendizaje. Esta concepción también ha sido aprobada, puesta de relieve por muchos autores tales como Skehan (1989, 1991), Oxford y Ehrman (1993), Ehrman y Oxford (1995), que atribuyen las dificultades de aprendizaje de los aprendientes de LE a las variables afectivas y las estrategias de aprendizaje. No obstante, otros investigadores como Sparks et al. (1993), Javorsky et al. (1992), Ganschow y Sparks (1996), Sparks et al. (1997) ponen en duda su papel causal sin llegar a rechazar su alcance (Dörnyei, 2001).

Gardner (1985) identifica dos tipos de motivaciones: la motivación integrativa que contrasta con la motivación instrumental. La primera implica, por parte del aprendiente, un fuerte deseo de integrarse en la cultura de la lengua meta. El estudiante quiere convertirse en un miembro reconocido de esta comunidad

etnolingüística, se identifica con esa; aprende para facilitar o establecer contacto con los hablantes nativos de la lengua meta y, en general, para conocer la cultura meta. Así, el aprendiente estudia la nueva lengua con un propósito social o sociocultural. Por su parte, Dörnyei (2005) señaló tres sub-componentes, a saber, (i) la orientación integrativa de las lenguas extranjeras y las actitudes hacia la comunidad nativa; (ii) las actitudes hacia la situación de aprendizaje, es decir, la actitud hacia el docente y sus cursos, y (iii) la motivación propiamente dicha, que incluye el deseo, el esfuerzo y la actitud hacia el aprendizaje de la LE.

En cuanto a la motivación instrumental, se refiere a las razones utilitarias del estudiante que desee obtener un beneficio práctico y material del aprendizaje de la lengua. Por ello, el aprendiente tiene un propósito específico, espera una recompensa de este aprendizaje, por ejemplo, un mejor salario, un trabajo mejor, el prestigio, la promoción, sacar una buena nota, mejorar su formación académica, etc. Aunque en un principio se afirmaba el carácter mutuamente excluyente de estas dos formas de motivaciones, incluso apoyar la supremacía de la motivación integrativa sobre la motivación instrumental, estudios posteriores también señalan su capacidad igual para influir en el éxito del aprendizaje de la LE. La primera se mantiene durante un largo período, mientras que la segunda es transitoria, ya que el aprendiente, después de haber alcanzado su propósito, ya no desea seguir aprendiendo la lengua meta. No obstante, la sola motivación instrumental resulta insuficiente si no se consolida, reaviva por la motivación integrativa. Por ello, autores como Ferenczi (1982), Bernaus (2001) afirman el carácter indispensable de los dos tipos de motivación durante el proceso de aprendizaje de L2 y LE.

Los estudios psicológicos distinguen ampliamente dos tipos de motivaciones. La motivación extrínseca, que se asocia al conjunto de razones, desde el exterior, que incitan al individuo para realizar una actividad; y la motivación intrínseca, cuando el sujeto realiza una acción determinada por el interés personal, por su atractivo o

encanto. En general, no tiene ningún efecto dramático en el rendimiento ni en las tareas.

Varias escuelas psicológicas han hecho hincapié en otros tipos de motivaciones, de acuerdo con sus principios generales. De este modo, el conductismo interpreta la motivación a partir de factores exclusivamente externos (llamados ambientales), mientras que el constructivismo combina perspectiva cognitiva y la experiencia del sujeto. Es importante señalar que estudios llevados a cabo en otros contextos han identificado otros tipos de motivaciones adicionales tales como la motivación maquiavélica, la motivación de atribución o resultativa y la amotivación. Oller et al. (1977) señalaron que en California, los mexicanos que mostraron una actitud global negativa hacia el mundo anglosajón tuvieron un mejor desempeño en inglés que los que mostraban actitudes positivas hacia la lengua inglesa. Oller y Perkins (1978) llaman este fenómeno “motivación maquiavélica”, es decir, algunos aprendientes se destacan en el aprendizaje de la LE debido a su desafecto por la comunidad meta. En otras palabras, es el deseo de aprender la LE con el fin de manipular o superar a los hablantes nativos de la lengua meta. En cuanto al segundo tipo, se desprende de las reacciones de los discentes en cuanto a sus propios resultados (éxito o fracaso) en el aprendizaje de la lengua meta. En cuanto a la amotivación es para Vandergrift (2005: 72) un tipo de falta de motivación que aún no es la desmotivación, sino más bien un tipo de reducción de la motivación causada por factores extrínsecos especiales. Los estudiantes de este tipo son a menudo los menos brillantes; no realizan el esfuerzo necesario para aprender, son los más pasivas e indiferentes.

Respecto a la actitud, corresponde con la disposición psicológica del educando ante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Abarca varios aspectos de estos procesos y es inestable. Se trata de un conjunto de percepciones, imágenes, pensamientos, creencias, representaciones, opiniones, información, sentimientos, conocimientos, etc., que el discente construye sobre la lengua meta, su comunidad y su medio

ambiente. En el campo de la educación, esta variable siempre ha sido vista como un requisito previo para el aprendizaje. Varios enfoques, como los enfoques humanistas, comunicativas y las teorías centradas en el alumno, apoyan la necesidad de combinar las variables afectivas y cognitivas en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, los enfoques culturales han estudiado cómo el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de otras lenguas se ve promovido o intensificado por el conocimiento del entorno cultural. Wenden (1991) señala que la actitud tiene un propósito, evalúa y predispone a ciertas acciones. En el campo de la educación, la actitud incluye diversas actitudes específicas y las investigaciones se centraron en aspectos tales como la ansiedad lingüística, las actitudes hacia las situaciones de aprendizaje, los hablantes nativos, las clases, los profesores y los otros compañeros de clase, las tareas o las preferencias lingüísticas. Generalmente las actitudes giran alrededor de los polos positivo y negativo, es decir, de aceptación o de rechazo.

En resumen, los factores motivacionales y actitudinales desempeñan un papel relevante en los procesos de adquisición y enseñanza de la LE; no obstante, existe una gran variedad de modelos o enfoques teóricos y todavía no hay ninguna teoría de unificación de los factores afectivos, en parte, debido a su complejidad y porque cubren maneras vagas e indiscernibles. Por ello, con el fin de analizar adecuadamente los datos recogidos, hacer una comparación más completa (de las motivaciones), al autor le parece más apropiado basarse en las razones, los motivos de sus participantes para aprender las lenguas extranjeras. En efecto, también otros estudiosos tales como Whyte (2009), García Sanchez y Cruz Vargas (2013), Sossouvi (2014), entre otros, han clasificado las motivaciones de sus sujetos participantes por variables o categorías. Por otro lado, hay muchas respuestas en los datos del presente trabajo que no corresponden o no encajan con otros componentes de la motivación identificados en otros autores o modelos de motivación.

3. Metodología de la investigación

En la sección anterior, se ha dado un breve panorama de los factores afectivos más estudiados. La presente sección tratará de presentar la metodología adoptada en esta investigación empírica con el fin de explicar cómo se desarrolló la investigación. Comenzará con una breve presentación de las características de los informantes, la recogida de datos y, finalmente, la realización de la investigación.

3.1. Perfil de los participantes

Los participantes en este estudio fueron 200 estudiantes universitarios taiwaneses y benineses que estaban cursando, respectivamente, los estudios de Filología Francesa y Filología Hispánica; se encontraban en el primer curso de su carrera, con edades comprendidas entre los 19 y 22 años. El grupo taiwanés (ATW) estuvo compuesto por 100 estudiantes, sea 88 mujeres y 12 hombres, de 19 a 21 años, que se benefician de dos semanas a un semestre de estudio de la lengua francesa (A1). Se trataba de un grupo homogéneo de nacionalidad taiwanesa, cuya primera lengua (L1) es el chino mandarín, y tiene un buen nivel de inglés, aprendido durante 4 a 9 años. Ellos también hablan otras lenguas nacionales como el tai-yu o el hakka y cinco tienen conocimiento en japonés y coreano. El 83,33% de los sujetos investigados son mujeres y el resto (el 16,67%) son hombres, lo que indica que las mujeres participantes predominan. Este desequilibrio demográfico se debe al hecho de que en el país, la mayoría de los hombres se orientan hacia las opciones y carreras científicas y tecnológicas. Aprenden francés en un contexto institucional y comenzaron a aprender esta LE como verdaderos principiantes. Solo dos de ellos se quedaron una temporada corta de menos de dos meses en un contexto francófono. Su profesorado está integrado por profesores nativos del francés y no nativos (profesores taiwaneses).

El grupo beninés (ABEN) consistió en 100 estudiantes universitarios, de 1º de Filología Hispánica, de entre 18 y 22 años. Han llevado tres a cinco años aprendiendo español, concretamente desde *Quatrième* (tercer curso de educación secundaria) o desde *Seconde* (quinto curso de educación secundaria). Este colectivo estuvo formado por la misma proporción de mujeres y hombres (50 mujeres y 50 hombres) cuyas lenguas usuales son el francés (lengua oficial), el fongbe el gungbe, el saxwegbe, el dendi o el gengbe (lenguas nacionales). Cabe señalar que nunca han sido escolarizados en las lenguas nacionales. Tienen un buen conocimiento de inglés, que aprenden desde *Sixième* (primer curso de educación secundaria). Nunca han estado en un país de habla española y rara vez tienen interacción verbal con hablantes nativos de esa lengua. Su profesorado está integrado por profesores benineses que sacaron sus doctorados en España o Iberoamérica. La tabla 1 muestra la distribución de los sujetos por sexo.

Tabla 1. Distribución de los participantes en el estudio

Grupo ATW	Grupo ABEN	Total
Mujeres = 88	Mujeres = 50	Mujeres = 138
Hombres = 12	Hombres = 50	Hombres = 62
Total = 100 participantes	Total = 100 participantes	200 participantes

3.2. Material y procedimientos

Los datos recogidos proceden principalmente de las respuestas a los cuestionarios, pero también de entrevistas personales con algunos encuestados. Los cuestionarios incluían preguntas sobre su biografía, la profesión de sus padres, los hábitos lingüísticos, las motivaciones para aprender francés (para el grupo ATW), español (para el grupo ABEN), las actitudes hacia las lenguas y las culturas de las lenguas metas, hacia los profesores, y finalmente, preguntas acerca de la ansiedad. En las

entrevistas semiestructuradas, que duraron poco más de diez minutos, se abordaron las mismas cuestiones, a saber, sus características individuales, particularmente sus motivaciones y actitudes hacia la comunidad nativa de las lenguas metas, así como la ansiedad.

La recogida de datos se llevó a cabo en septiembre de 2009 y marzo de 2010 en Taiwán y en diciembre de 2013 y abril de 2014 en Benín. Durante estos meses dos cuestionarios les fueron entregados para cumplimentar en Kaohsiung y en Abomey-Calavi, en horas de clase. El mismo cuestionario fue aplicado al inicio del primer y segundo semestre, antes de empezar a impartir docencia, con el fin de obtener una visión dinámica de estas variables afectivas. Esto se complementó con entrevistas que tuvimos con veinte de ellos en ambas ciudades. Cabe señalar de paso, que los participantes en el estudio no recibieron retribución alguna, por parte del autor, y que los participantes taiwaneses rellenaron el cuestionario en inglés o chino y los benineses en español o francés. Además, el corpus que se ha seleccionado para este trabajo ha sido escogido arbitraria y casualmente.

4. La presentación de los resultados

Con el fin de probar la hipótesis de este estudio, a saber que los participantes en ambos grupos presentarán, en general, casi las mismas variables afectivas, se darán cuenta de los hallazgos significativos del estudio relacionados con sus actitudes globales, las razones por las que decidieron aprender las lenguas metas y finalmente, un esbozo de comparación.

4.1. Las actitudes

La gran mayoría de los aprendientes del grupo taiwanés (ATW) manifestó una actitud positiva hacia el aprendizaje de FLE y la cultura francesa. 89 participantes adoran el

aprendizaje del FLE, la cultura francesa y tienen una imagen positiva de los franceses, que consideran “románticos” y “elegantes”. Apreciaron a sus profesores y creyeron que eran amables y competentes. Sin embargo, ocho (8) de los sujetos expresaron actitudes negativas, encontrando la cultura china “la mejor del mundo” y la lengua francesa “muy difícil”. Además, creen que la gramática francesa es más difícil que la gramática inglesa, e incluso que “el chino mandarín es más fácil que el francés.” Tres (3) de ellos tenían una actitud neutra: “No me importa”, “más o menos”. Se observó en la mayoría de ellos, factores de ansiedad: el miedo a la evaluación docente, el miedo a cometer errores (80/100), el temor sobre su futuro profesional (89/100) y el miedo a iniciar o mantener una conversación con un hablante nativo del francés (78/100).

Con respecto al grupo beninés (ABEN), 90 personas expresaron una actitud positiva hacia el español, los hispanohablantes, sobre todo los españoles, cubanos, mexicanos, etc., las culturas hispánicas y sus profesores de lengua española. Apreciaron la amabilidad y la profesionalidad de los profesores de español. Sin embargo, tres (3) reportaron actitudes desfavorables hacia la lengua y sus hablantes nativos. Las principales razones eran las dificultades de la gramática española, la conjugación, los “españoles hablan muy rápido y no se entiende nada” y “la crueldad de los españoles durante la conquista de América.” Los siete (7) restantes tuvieron actitudes ambivalentes. Las evaluaciones negativas se refieren a la dificultad de la gramática española, y “el gobierno español no hace ningún esfuerzo para promover la lengua en Benín.” Sin embargo, reconocieron que “los españoles son amables, amigables y fiesteros como nosotros; los profesores de español son agradables”.

Cabe mencionar que 12 participantes benineses confesaron sentir ansiedad a la hora de pasar un examen (“tengo miedo a los exámenes”, “Yo estoy un poco tensa cuando tengo un examen”). Por el contrario, la interacción verbal con los hablantes nativos de español no les asusta. La tabla 2 resume las actitudes expresadas por ambos grupos.

Tabla 2. La comparación de los resultados generales sobre las actitudes

	Grupo ATW	Grupo ABEN	Total
Actitudes positivas	89	90	179
Actitudes negativas	08	03	11
Actitudes ambivalentes	00	07	07
Actitudes neutras	03	00	03
Total	100	100	200

Como puede observarse en la tabla 2, todos los grupos mostraron actitudes positivas y negativas. La diferencia entre los dos grupos radica en el hecho de que las actitudes neutras son propias de los participantes taiwaneses, mientras que las actitudes ambivalentes son características de los participantes de Benín. Ello confirma la hipótesis del autor sobre las actitudes.

4.2. Tipos de motivaciones para el aprendizaje

Los motivos del grupo taiwanés pueden agruparse en doce categorías o variables:

- (1) El deseo de conocimiento: cuatro estudiantes optó por aprender el FLE para añadir una nueva lengua a su repertorio lingüístico “para experimentar una nueva cultura”.

- (2) La utilidad profesional: treinta participantes sueñan con llegar a ser "profesor de francés", "traductor", "diplomático" o "ganar un buen sueldo en el futuro."
- (3) Los estudios: "para continuar los estudios universitarios en París" (diez).
- (4) La vitalidad de la comunidad francófona: el brillo de la cultura francesa, su vitalidad artística, los artículos de lujo y la moda (tres).
- (5) La gastronomía francesa: "barra de pan, queso, vino, pasteles" (dos)
- (6) El viaje: seis estudiantes eligieron el FLE porque les gustaría visitar París, para "ver los monumentos, la Torre Eiffel".
- (7) Apreciación del hablante nativo: los franceses son percibidos como "románticos" y "amables" (cinco).
- (8) La belleza de la lengua: "El francés es la lengua más hermosa del mundo", "una lengua elegante" (dos estudiantes).
- (9) La obligación académica o calificaciones de los exámenes: veinticuatro participantes se vieron obligados a aprender francés a causa de la nota media sacada para entrar en la universidad.
- (10) Ánimo de los padres y familiares: cuatro participantes fueron asesorados ya sea por su madre, padre, hermano mayor o "porque mi hermano también lo aprende".
- (11) La amotivación: seis estudiantes se matricularon en FLE sin razón aparente o simplemente prefieren no pronunciarse al respecto ("No lo sé", "una verdadera casualidad").
- (12) Motivación mixta: "Quiero estar fuerte en francés, para viajar y tener un trabajo internacional bien remunerado", "obtener el título y buscar trabajo, además me gusta oír el francés hablado" (cuatro).

Los motivos por los que el grupo beninés aprende la lengua cervantina pueden clasificarse en dieciséis categorías o variables:

- (1) El deseo de conocimiento: ocho estudiantes aprenden español para añadir una nueva lengua a su repertorio lingüístico, “para conocer la cultura española”, “los remanentes de la cultura beninesa en Latinoamérica”, “entender mejor las series españolas e iberoamericanas”.
- (2) La utilidad profesional: 19 participantes aprenden esta LE para ser “profesor de español”, “embajador”, “traductor, intérprete” ganar un buen salario en el mundo laboral", emprender una carrera de turismo, comercial o internacional.
- (3) Los estudios: "para cursar estudios en las universidades de Madrid, Barcelona, del País Vasco, o Vitoria", "El español es imprescindible para mi futura carrera universitaria" (ocho).
- (4) La vitalidad de la comunidad hispana: el resplandor de la cultura hispana, el descubrimiento de América por los españoles, su vitalidad artística (cuatro).
- (5) La gastronomía española: “la paella y tortilla española, de bacalao”, “churros con chocolate, el vino tinto de Peralada, de la Rioja, la sangría, Sidra” (dos).
- (6) El viaje: Nueve alumnos eligieron español para hacer turismo en España, para visitar Madrid, Barcelona, Marbella, Vitoria, Ibiza, Toledo, Granada.
- (7) Apreciación del hablante nativo: la amabilidad de los españoles; “Ellos no son racistas”; “son románticos y amables” (cuatro)
- (8) La belleza de la lengua: el español es "una de las lenguas más hermosas del mundo", es "suave y musical" (dos estudiantes)
- (9) La facilidad de aprendizaje y distancia lingüística: "El español es más fácil que el alemán y la física", "El español es más cercano a la lengua francesa" (cinco participantes).
- (10) La influencia de las estrellas de la música, el cine y las series españolas e iberoamericanas: cuatro optaron por aprender español por adorar a famosos como “Julio y Enrique Iglesias”, Shakira, Penélope Cruz, Javier Bardem, David Bisbal, Pedro Almodóvar, Antonio Banderas.
- (11) La influencia de las músicas hispanas: la salsa, la rumba, el flamenco (dos).

- (12) La influencia de clubes de fútbol españoles y grandes jugadores de habla hispana (tres participantes): "El Real Madrid, El Barça, el Atlético de Madrid", "David Villa, Fernando Torres, Iker Casillas, Javi Rodríguez," el argentino Lionel Messi.
- (13) Ánimo de los padres y familiares: cuatro participantes fueron asesorados ya sea por su madre, padre, hermano mayor o "porque mi tío enseña español."
- (14) La apreciación de los profesores de español: "Mis profesores de español son más amables, más comprensibles que los otros profesores, etc." (Dos participantes).
- (15) La amotivación: "la voluntad de Dios, una verdadera casualidad" (dos participantes).
- (16) Motivaciones mixtas (22 participantes): "Quiero saber mucho de español para ir a jugar en clubes españoles como Samuel Eto'o, ganar un buen sueldo, además de que es el idioma oficial de al menos 21 países. Era también para satisfacer a mis padres y al sacerdote de mi pueblo que es español"

La tabla 3 que sigue compara los principales motivos para aprender francés y español.

Tabla 3. Resultados globales sobre los motivos

No.	Razones	Grupo ATW	Grupo ABEN	Total
1.	Deseo de conocimiento	04	08	12
2.	Utilidad profesional	30	19	49
3.	Los estudios	10	08	18
4.	Vitalidad de las comunidades metas	03	04	07
5.	Gastronomía	02	02	04
6.	Viajes	06	09	15
7.	Apreciación de los hablantes nativos	05	04	09

8.	Belleza de la lengua	02	02	04
9.	Obligaciones académicas	24	00	24
10.	Ánimo de los padres y familiares	04	04	08
11.	Facilidad de aprendizaje y distancia lingüística	00	05	05
12.	Influencia de estrellas	00	04	04
13.	Influencia de músicas	00	02	02
14.	Influencia de los clubes de fútbol	00	03	03
15.	Apreciación de los profesores	00	02	02
16.	Amotivación	06	02	08
17.	Motivaciones mixtas	04	22	26
	Total	100	100	200

Cabe señalar que 15 participantes de Benín presentaron más de seis razones a la vez que se ha incluido en las motivaciones mixtas. En total, cuando se observa la tabla 3, se identificaron 17 motivos diferentes, 14 comunes a los dos grupos estudiados. Algunas orientaciones son típicas de los participantes taiwaneses, como el requisito académico y otras específicas a los de Benín como la facilidad de aprendizaje y proximidad lingüística, la influencia de estrellas de habla española, clubes españoles de fútbol y grandes jugadores españoles. Estos resultados también confirman la hipótesis del autor sobre las motivaciones. Generalmente la diferencia entre los dos grupos no fue significativa, y se puede decir que las variables afectivas son cuasi – universales y multidimensionales. Mientras que algunos motivos parecen ser universales, otros permanecen vinculados al contexto de aprendizaje, el entorno social y cultural.

5. Discusión de los resultados

En esta investigación, se tuvo que identificar y comparar la dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas extranjeras entre los estudiantes de habla china y francófonos de África. Los resultados permiten así validar la existencia de variables afectivos similares en los dos grupos, aunque, ciertas actitudes y motivos sean específicos para cada grupo. Esta sección intenta interpretar y ofrecer explicaciones posibles de los resultados.

5.1. Las actitudes

Las actitudes positivas de los estudiantes de ambos países se deben a la inclinación por las culturas de las lenguas metas, los clichés, la fantasía de algunas seductoras y vibrantes ciudades como París, Madrid, Barcelona, Vitoria y la influencia positiva de sus profesores. Esta tendencia se explica por la asociación comunidades de las lenguas metas, sus culturas y estímulos positivos, como los acontecimientos felices, experiencias alegres, la idea del éxito, etc. Por lo tanto, estas actitudes positivas resultan de experiencias agradables y pueden facilitar la adquisición de las lenguas metas. Este resultado sugiere el peso de los profesores e incluso de la comunidad meta en el proceso motivacional de los aprendientes. Los docentes representan un valor positivo que puede desencadenar una emoción positiva de parte de los aprendientes. Por consiguiente, el aprendiente de una LE es comparable a un niño que necesita un ambiente de amor, respeto, seguridad, de buen humor para crecer y desarrollarse saludablemente. En este sentido, Djigunovich y Vilke (2000) señalan que los estudiantes sienten la necesidad de establecer o hacer crecer un fuerte vínculo emocional con sus docentes (así como la comunidad de la lengua meta). Se podría añadir a las fuentes de estas actitudes positivas la falta de información, el persistente espejismo de la prosperidad occidental en los libros de texto y los medios de comunicación.

Las impresiones negativas del grupo ATW son impulsadas por una reacción nacionalista, el chovinismo de algunos aprendientes, que tienen miedo a la asimilación o el temor de que el aprendizaje de FLE engendraría la aniquilación de su cultura o de su L1, la aculturación. Los del grupo ABEN pueden achacarse a las dificultades encontradas en la adquisición del español, eventos frustrantes, causas socio-históricas. Otra posible explicación, válida para ambos grupos, sería el cese de las actitudes positivas que pueden ocurrir después de un acontecimiento frustrante o un estímulo negativo. En efecto, la repetición de curso², las decepciones, las reacciones negativas de algunos hablantes nativos o docentes de la lengua meta, sus comportamientos desagradables pueden causar, por ejemplo, el desafecto hacia el curso. Del mismo modo, el papel del profesor es fundamental en la actitud mostrada por los estudiantes, ya que es visto como el portavoz de la lengua meta. En otras palabras, todas sus intervenciones en la clase tienen repercusiones o efectos motivacionales sobre los estudiantes: la utilidad de su enseñanza, su personalidad, su capacidad para gestionar y transmitir conocimientos, incluso su entusiasmo. Estos resultados están en línea con los casos reportados por Wesely (2009), cuyos participantes indican la influencia de los docentes y asistentes en sus actitudes en una situación de inmersión, así como la influencia de sus compañeros de clase que se alojaron previamente en la misma institución. También corroboran los hallazgos realizados por Postel-Vinay (2002), Venturini (2004), que relatan actitudes negativas de sus sujetos hacia las ciencias enseñadas en la escuela.

Las actitudes neutras observadas únicamente en el grupo taiwanés podrían resultar de la influencia de las enseñanzas o preceptos del confucianismo, el taoísmo o la incertidumbre sobre el futuro. De hecho, sus culturas confucianas y taoístas predisponen a la diplomacia, la flexibilidad, para no alimentar conflictos. En

² La repetición de curso es algo muy habitual en Benín.

consecuencia, estos participantes no presentaron ninguna asociación negativa o positiva con el aprendizaje del francés. Se resignan al presentar la situación como una fatalidad. También puede ser por una aparente falta de respuesta, no sabían cómo reaccionar.

Una interpretación plausible de las actitudes ambivalentes, manifestadas únicamente en el grupo beninés, podría ser la influencia de su formación que exige en quien se dedica a la filología (letras) enfrentar la realidad dialécticamente, desde un punto de vista crítico. Otra fuente posible podría ser la influencia de las culturas beninesas que reconocen el dualismo en todos los aspectos de la vida y del universo. Su edad también sería por algo, ya que la adolescencia es un momento en que los jóvenes experimentan sentimientos de ambivalencia, e incluso una rápida variabilidad de estos últimos. Generalmente la ambivalencia de actitudes expresa cierto grado de madurez afectiva, como la preferencia por la coherencia. Este resultado corrobora las observaciones realizadas por investigadores como Cacioppo y Berntson (1994), Cacioppo et al. (1997), Larsen, McGraw y Cacioppo (2001), Holbrook y Krosnick (2005), Nordgren et al. (2006), Zemborain y Johar (2007), Locke y Braun (2009) acerca de sus participantes que hicieron evaluaciones positivas y negativas del mismo objeto o de la misma persona. Sin embargo, ello va en contra del modelo unidimensional de las actitudes (véase Fazio, 1989; Eagly y Chaiken, 1993 Petty et al 1997), que va de negativo a positivo, es decir, del rechazo a la aceptación.

En suma, las actitudes que adoptan los aprendientes dependen de sus experiencias educativas, de aprendizaje de lenguas, o de factores como la personalidad y el estilo cognitivo de aprendizaje. Estos resultados son parcialmente consistentes con investigaciones previas de Stephens (1997), Cook (1999), Rifking (2000), Norton y Toohey (2001), que observaron actitudes positivas y negativas en sus sujetos, pero no aquellas neutras y ambivalentes. A diferencia del estudio de Fazio et al. (2004), que informa de una fuerte generalización de actitudes negativas, el presente sugiere una

universalización de los atributos positivos (179/200). Asimismo se puede cotejar (parcialmente) los resultados de este trabajo con los hallazgos de García Espinosa y Román Galán (1993, 1995), que revelaron la existencia de actitudes positivas, negativas y neutras hacia las ciencias enseñadas en la escuela entre sus informantes. Sin embargo, estos resultados confirman el estudio de Sossouvi (2012), cuyos informantes taiwaneses expresaron los mismos tipos de actitudes hacia los cómics.

La incertidumbre y la ansiedad sentidas por algunos participantes en el grupo taiwanés están relacionadas con el contexto sociocultural en el que se tiene miedo a hacer el ridículo en público, la estrechez del mercado de trabajo local en lengua francesa, la timidez, la vergüenza y la idea puritana que tienen algunos estudiantes de la lengua francesa. Esta tendencia también puede explicarse por el perfeccionismo, la relación con el profesor, la aprensión comunicativa, el miedo a la evaluación negativa debido a sus competencias parciales en la lengua francesa. Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Young (1986), Price (1991) y Aida (1994), la OCDE (2004), Huang et al., 2010, cuyos participantes admiten sentir ansiedad. Por ejemplo, la OCDE señala que la gran mayoría de los estudiantes de los treinta países estudiados reconocen sentir ansiedad por las matemáticas.

La falta de miedo a cometer errores en los estudiantes benineses o la confianza para comunicarse en la lengua meta podría relacionarse con su cultura lingüística y filosofía de vida. En efecto, las mezclas de lenguas, las alternancias de códigos son estrategias verbales naturales y normales en ambiente informal en Benín. Además, la gran mayoría de los benineses se muestran confiados en su capacidad para llegar a hablar bien o parcialmente cualquier lengua extranjera.

5.2.Las motivaciones para el aprendizaje

En este estudio, los dos colectivos mostraron varias formas de procesos motivacionales de acuerdo con su entorno social y cultural. Entre los estudiantes de ambos grupos predominan las razones instrumentales y de integración, que pueden deberse al contexto de aprendizaje, el estadio de aprendizaje y la preocupación profesional. Para estos estudiantes, el aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un valor para su futuro laboral, una cuestión económica evidente, una excelente manera de acceder a mejores oportunidades económicas y sociales. Su elección es, por tanto, pragmática, centrada en la satisfacción personal, existencial, pero también integracional. Esto parece consistente con el estudio realizado por Kouritzin et al. (2009), que indica un predominio de las motivaciones instrumentales en los participantes canadienses y un predominio de la motivación integrativa en los participantes franceses. Resultados similares fueron obtenidos por Gagnon (1970, 1974), con estudiantes de habla francesa de Montreal, que muestran que las razones instrumentales para aprender inglés parecen ser más importantes que las razones integracionales. Del mismo modo, estos resultados son comparables con los obtenidos por Hotho (2000), ya que este autor observó que los resultados de sus sujetos en español y francés eran corroborados con la motivación instrumental (utilidad profesional).

En cuanto a la motivación mixta, presente en ambos grupos, se relaciona con la edad, el impacto del nivel de madurez, y, probablemente, la crisis económica. Como resultado, pueden encontrarse varias formas de motivaciones (una mezcla de razones integradoras, pragmáticas, cultural, etc.) en el mismo estudiante. Este resultado coincide con la investigación de Muchnick y Wolfe (1982), en la que reportan la presencia de dos tipos de motivaciones en la misma persona, después de estudiar los factores afectivos en 337 estudiantes estadounidenses de secundaria.

La amotivación, común a ambos grupos estudiados, podría interpretarse como una falta de relación entre sus acciones y los resultados, entre la carrera propuesta y la que están siguiendo, sus condiciones de trabajo y aprendizaje. En otras palabras, es una especie de resignación, la reducción de la capacidad de control percibida, cuyos inconvenientes es la disminución de concentración, rendimiento y perseverancia. En general, esos aprendientes no son conscientes de las contribuciones ni de la utilidad del aprendizaje de la LE, que creen que no tiene sentido.

En cuanto al ánimo de los padres y familiares, observado en ambos grupos, indica que los dos países comparten una serie de valores fundamentales, entre los cuales pueden mencionarse la importancia de la familia en comparación con la del individuo. Este apoyo social y psicológico de la familia, de los familiares, revela el alcance de factores externos en la motivación para aprender, y refleja la importancia del entorno familiar en las culturas de Taiwán y Benín; la solidaridad o el peso familiar en una decisión tan importante de la vida como la futura carrera.

Si más o menos los estudiantes en ambos países parecen mostrar las mismas motivaciones, algunas razones divergentes fueron la base de su elección, explicables por los contextos sociolingüísticos y educativos. La obligación académica, propia de los participantes taiwaneses, puede explicarse por el contexto educativo, el peso institucional de Taiwán. En efecto, la orientación en los distintos sectores de lenguas están determinados por las puntuaciones finales, los estudiantes se reparten en las diferentes aéreas de acuerdo con su posición en el ranking. Se orienta a los mejores candidatos hacia inglés y el resto de los solicitantes hacia el aprendizaje de otras lenguas europeas.

La “facilidad de aprendizaje y distancia lingüística” observable únicamente en los estudiantes benineses, muestra la importancia de la proximidad lingüística y del proceso de intercomprensión, ya que ofrecen una ayuda potencial para el aprendizaje

de LE. Otra fuente sería la psicotipología que ellos se construyen mediante la comparación de las dos lenguas implicadas, y la potencialidad de transferencia positiva. En efecto, la lengua francesa es mucho más cercana al español (lenguas hermanas que vienen de las mismas raíces) que de la lengua alemana. Así, creen que las similitudes entre ambas lenguas podrán facilitar el aprendizaje del español. En otras palabras, estos estudiantes benineses eligen estudiar español con el fin de reducir el coste adquisitivo y optimizar su aprendizaje. Esta tendencia corrobora los trabajos de Wang y Koda (2005), Hall et al. (2009), Hamada y Koda (2010), Van der Slick (2010), que indican que las similitudes de forma, sentido pueden facilitar el aprendizaje de lenguas. Por contra, el chino es una lengua muy alejada de la lengua francesa, por consiguiente, los sujetos taiwaneses no fueron animados por este motivo; a menos que tome el inglés como lengua de referencia; puesto que en este contexto la lengua francesa está más cercana al inglés (véase Sossouvi, 2009, 2010).

Puede que la influencia de la música latinoamericana, la salsa y la rumba, observada en el grupo beninés se deba al origen africano de estos géneros musicales, además, Benín era antes “la Costa de los Esclavos”. Por consiguiente, los estudiantes las consideran como un patrimonio, una reminiscencia de la cultura africana, beninesa en las culturas hispanas. Puede achacarse también a los medios audiovisuales o de comunicación benineses que constantemente ponen a lo largo del día estos géneros musicales, así como al carácter melómano del beninés.

El impacto de los grandes jugadores españoles, los clubes de fútbol españoles puede explicarse por la crisis de identidad o la psicosis de la inserción profesional. Este es un comportamiento típico del adolescente que está buscando su identidad. De hecho, estos jóvenes carecen de modelos nacionales o locales y se identifican mucho más con estos jugadores multimillonarios. También es plausible que se deba a la influencia de los medios de comunicación, el mito del occidente-paraíso, los enormes salarios que cobran estos jugadores; sueldos mensuales que, a veces, superan el

suelo que un profesor universitario va a cobrar durante toda su carrera profesional. Estos futbolistas millonarios en euro, suscitan antojos entre la juventud africana.

Para sintetizar, las variables actitudinales y motivacionales de los aprendientes, aunque son universales, dependen de peculiaridades y factores contextuales, socio-culturales, educativos, las tradiciones culturales o todos los componentes de la personalidad. En efecto, los factores situacionales, por ejemplo, pueden tener un impacto reforzador o inhibidor sobre los factores afectivos.

6. Conclusiones

En este trabajo se ha intentado evaluar y comparar las variables actitudinales y motivacionales entre aprendientes taiwaneses y benineses. De lo anteriormente expuesto se puede deducir que no hay diferencia significativa entre los dos grupos, las variables afectivas son casi similares. Tan solo se aprecian ciertas divergencias, mejor dicho, variaciones debidas a los antecedentes culturales y sociales de los participantes. Los estudiantes de ambos grupos no van a aprender lenguas extranjeras casualmente, ni simplemente para adquirir un nuevo conjunto de hábitos verbales; fueron impulsados por una variedad de motivos e ideales comparables.

En resumidas cuentas, el mundo es heterogéneo, diverso y plural, pero las variables afectivas, determinadas por factores internos y externos, están presentes en todas las sociedades, ya sean desarrolladas o en vía de desarrollo. Sin embargo, esta casi universalidad no significa que la forma y el factor determinante son siempre los mismos. El hecho de que casi todos los sujetos de este estudio tienen un motivo puede facilitar y fomentar su autonomía en el aprendizaje de las lenguas metas. Además, los hallazgos del presente trabajo pueden constituir una fuente de información para orientar, elaborar materiales pedagógicos, diseñar cursos y estrategias de formación, mejorar los planes de estudios, sobre todo para la formación

del profesorado de lenguas extranjeras en ambos países. En estudios futuros, se podría aumentar el tamaño de la muestra, comparar sus rendimientos, por sexo o no, explorar también la motivación de los profesores, que muy a menudo se pasa por alto, para ver si no afecta a los aprendientes o sus interacciones.

7. Referencias bibliográficas

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Bernauss, M. (2001). El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. In Nussbaum, L. & Bernaus, M. (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (79-113). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bernauss, M. & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. Londres, New York: Routledge.
- Cacioppo, J. T., & Berntson, G. G. (1994). Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115, 401-423.
- Cacioppo, J. T.; Gardner, W. L. & Berntson, G. G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: The case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 3-25.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press (traducción española, 1997. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata).

- Djigunovich, J. M. & Vilke, M. (2000). Eight years after; wishful thinking or the fact of life. In Moon, J. & Nikolov, M. (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (67-86). Pécs: University of Pécs Press.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approach in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual Differences in second language learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (589-630). Estados Unidos, Reino Unido, Australia: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Edge, J. (1993). *Essentials of English language teaching*. Londres: Longman.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Londres: Sage Publications
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1995). Cognition plus: correlates of language learning proficiency. *Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Espinosa García, J. & Román Galán, T. (1993). Actitudes hacia la ciencia en estudiantes universitarios de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 11(3), 297-300.
- Espinosa García, J. & Román Galán, T. (1995). Actitudes hacia la ciencia a lo largo de BUP y COU. *Enseñanza de las ciencias*, 13(2), 199-202.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitude accessibility. In Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. & Greenwald, A. G. (Eds), *Attitude structure and function* (153-179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R. H., Eiser, J. R., & Shook, N. J. (2004). Attitude formation through exploration: Valence asymmetries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 293-311.
- Ferenczi, V. (1982). Motivation et environnement. *Le Français dans le Monde*, 171, 31-33.

- Gagnon, M. (1970). *Échelle d'attitude à l'égard de la langue seconde – manuel et normes – anglais pour francophones*. Montréal: Lidec Inc.
- Gagnon, M. (1974). Quelques facteurs déterminant l'attitude vis-à-vis de l'anglais, seconde langue. In Darnell, R. (Ed.), *Linguistic diversity in Canadian Society* (Vol. II), Edmonton: Linguistic Research Inc.
- Ganschow, L. & Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- García Sánchez, M. E. & Cruz Vargas, M. L. (2013). Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: análisis empírico. *Porta Linguarum*, 19, 275-297.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. & Macintyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Guédon, J. (1997). Internet and global communication technologies: Toward a new linguistic ecology. *TEXT technology*, 7, 65-87.
- Hall, Ch. J.; Newbrand, D.; Ecke, P.; Sperr, U.; Marchand, V & Hayes, L. (2009). Learners' Implicit Assumptions about Syntactic Frames in New L3 Words: The Role of Cognates, Typological Proximity, and L2 Status. *Language Learning*, 59(1), 153–202.
- Hamada, M. & Koda, K. (2010). The role of phonological decoding in second language word-meaning inference. *Applied Linguistics*, 31(2), 487-512.

- Huang, S., Eslavi, Z. & Hu, R. J. S. (2010). The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety. *English Language Teaching*, 3 (1), 32-40.
- Holbrook, A. L., & Krosnick, J. A. (2005). Meta-psychological versus operative measures of ambivalence. Differentiating the consequences of perceived intrapsychic conflict and real intra-psyhic conflict. In M. D. M. S. C. Craig (Ed.), *Ambivalence and the structure of public opinion* (73-103). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Hotho, S. (2000). "Same" or "different"? A comparative examination of classroom factors in second language settings. *Foreign Language Annals*, 33(3), 320-329.
- Javorsky, J., Sparks, R. & Ganschow, L. (1992). Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 7(1), 31-44.
- Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A. & Renaud, R. D. (2009). An international comparison social constructed language learning motivation and beliefs. *Foreign Language Annals*, 42(2), 287-317.
- Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 684-696.
- Locke, K. D., & Braun, C. C. (2009). Ambivalence versus valence: Analyzing the effects of opposing attitudes. *Social Cognition*, 27(1), 89-104.
- MacIntyre, P. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In Robinson, P. (Ed.), *Individual differences in second language acquisition* (45-68). Amsterdam: John Benjamin's.
- Montijano Cabrera, M. P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Muchnick, A. G. & Wolfe, D. E. (1982). Attitudes and motivations of American students of Spanish. *Canadian Modern Language Review*, 38(2), 262-281.

- Nordgren, L. F., Van Harreveld, F., & Van der Pligt, J. (2006). Ambivalence, discomfort, and motivated information processing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 252-258.
- Norton, B & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.
- OCDE (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain - Premiers résultats de PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Oller, J., Baca, L., Vigil, A. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 173-183.
- Oller, J., Perkins, K. (1978). Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables. *Language Learning*, 28(1), 85-97.
- Oxford, R., Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Petty, R.E., Wegener, D.T & Fabrigar, L.R. (1997). Attitudes and attitudes change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647
- Postel-Vinay, O. (2002). Les jeunes et la science : les filles se distinguent. *La Recherche*, 359, 46-51.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety interview with highly anxious students. In Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (101-108). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rifking, B. (2000). Revisiting beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.
- Schmidt, R., Boraie, D. & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: internal structure and external connections. *University of Hawai'i Working Papers in ESL* 14(2), 1-72.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.

- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), 275-298.
- Slavin, R.E. (1994). *Educational psychology*. Boston : Allyn and Bacon.
- Sparks, R., Ganschow, L. & Javorsky, J. (1993). Perceptions of low and high risk students and students with learning disabilities about high school foreign language courses. *Foreign Language Annuals*, 26, 491-510.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. & Plageman, M. (1997). Language anxiety and proficiency in a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 559-562.
- Spolsky, B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 157-169.
- Sossouvi, L. F. (2009). Influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE : l'anglais comme langue de référence ? Colloque international de Kyoto Daigaku, 3-5 avril 2009.
- Sossouvi, L. F. (2010). L'apprenant sinophone entre plusieurs langues européennes : à la recherche d'une langue passerelle. *Journal of European Languages*, 3, 22-44.
- Sossouvi, L. F. (2012). Les attitudes d'apprenants taiwanais de langue étrangère à l'égard de la bande dessinée et quelques implications. *Linguistik online*, 55(5), 79-98. Recuperado de <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/276/386>.
- Sossouvi, L. F. (2014). La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas. In *Presencia del español en África subsahariana*. Madrid (en prensa).
- Stephens, K. (1997). Cultural stereotyping and intercultural communication: Working with students from the People's Republic of China in UK. *Language and Education*, 11, 113-124.
- Tragant, E. & Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. In Muñoz, C. (Ed.), *Segundas lenguas adquisición en el aula* (81-105). Barcelona: Ariel.
- Van der Slick, F. W. P. (2010). Acquisition of Dush as second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(3), 401-432.

- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
- Venturini, P. (2004). Attitudes des élèves envers les sciences : le point des recherches. *Revue française de pédagogie*, 149, 97-123
- Wang, M. et Koda, K. (2005). Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as second language. *Language Learning*, 55(1), 73-100.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Londres: Prentice-Hall International.
- Wesely, P. M. (2009). The language learning motivation of early adolescent French immersion graduates. *Foreign Language Annals*, 42(2), 270-285.
- Whyte, Sh. (2009). La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire : apprentissage en autonomie à l'ordinateur. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 267-293.
- Young, D. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency rating. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445.
- Zembarain, M. R., & Johar, G. V. (2007). Attitudinal ambivalence and openness to persuasion: A framework for interpersonal influence. *Journal of Consumer Research*, 33(4), 506-514.