

Study on the Application of the ARCS Model and the ORID Method to Learning Performance in Spanish Intercultural Communication Classes

*Pei-Chuan Wu** *Sergio Pérez Torres***

Abstract

This study examines the effectiveness of integrating Keller's ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) motivational model with the ORID (Objective, Reflective, Interpretive, Decisional) discussion method in teaching intercultural communication to students of Spanish as a foreign language at a private university in central Taiwan. The research addresses key challenges in Taiwanese higher education, including limited student participation in class, reluctance to express opinions, and difficulties interacting and reflecting on abstract cultural content in Spanish. The nine-week pedagogical intervention involved 30 students (A1 proficiency level) in experiential activities focused on Spanish art, the Fallas festival, and birthday celebrations. The ARCS components were incorporated through audiovisual materials, creative tasks, practice exercises, and structured ORID reflection worksheets. The results demonstrate a significant improvement in student motivation and participation, with good performance in the Objective and Reflective categories, but showing limitations in the Interpretive and Decisional levels. This

* Assistant Professor, Foreign Language Center, Feng Chia University

** Adjunct Assistant Professor, International School of Technology and Management, Feng Chia University

combined approach effectively fosters intercultural learning and awareness, providing a solid pedagogical foundation for teaching Spanish culture in Taiwanese and Asian educational contexts.

Keywords: cross-cultural communication, ORID, ARCS, motivation, Spain, Taiwan

1. Introducción

En los últimos años se ha observado un notable aumento en el interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera en diferentes partes del mundo. Este fenómeno también se refleja en Taiwán, donde un número creciente de estudiantes universitarios opta por el estudio de este idioma, además de su lengua materna y del inglés. Sin embargo, la mayoría de las universidades taiwanesas no cuentan con un departamento de filología española, como es el caso de la universidad privada en la que llevamos a cabo esta investigación. Aun así, cada año alrededor de 300 estudiantes de nuevo ingreso eligen el español como segunda lengua extranjera en nuestra universidad.

Una vez alcanzado un nivel básico de competencia lingüística, el plan de estudios ofrece la posibilidad de cursar asignaturas orientadas a ámbitos más específicos, como el español aplicado a los negocios o la comunicación intercultural en español. En este contexto, resulta fundamental subrayar que la lengua y la cultura mantienen un vínculo estrecho, de modo que la incorporación de contenidos culturales en la enseñanza favorece un aprendizaje más profundo y significativo.

No obstante, la enseñanza de la cultura en Taiwán presenta diversos desafíos. El sistema educativo nacional —y, en general, el asiático— ha estado tradicionalmente orientado hacia las disciplinas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), lo que ha promovido una sólida formación técnica, aunque con menor énfasis en el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades comunicativas. Como resultado, los estudiantes universitarios tienden a mostrar timidez, escasa participación en discusiones y una preferencia por respuestas únicas y correctas, lo que limita la expresión libre de ideas y opiniones. Estas dificultades se intensifican cuando deben abordar temas abstractos o culturales en una lengua extranjera, especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de ellos no supera el nivel A1 de competencia en español.

Otro obstáculo importante es la falta de materiales didácticos adecuados. Muchos manuales incluyen referencias culturales, pero suelen ser demasiado

complejos desde el punto de vista lingüístico y poco atractivos en términos pedagógicos. Además, aunque las tecnologías de traducción instantánea facilitan el acceso a información de manera rápida, no contribuyen a la retención ni a la interiorización del conocimiento a largo plazo, lo que disminuye la motivación y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje activo.

El presente artículo expone la experiencia de enseñanza de la asignatura “Comunicación Intercultural en Español” en una universidad privada del centro de Taiwán, con el propósito de explorar un enfoque pedagógico alternativo que contribuya a superar las limitaciones señaladas. En particular, se propone un modelo basado en el marco ARCS de diseño motivacional (Keller, 1987), orientado a captar la atención del estudiante, garantizar la relevancia de los contenidos, generar confianza y promover la satisfacción. La implementación de este enfoque incluye el uso de materiales audiovisuales, actividades culturales experienciales y herramientas de reflexión estructurada como el método ORID.

La aplicación de este modelo no solo facilita la adquisición de vocabulario y conocimientos culturales, sino que también promueve la participación activa, la reflexión crítica y la expresión creativa. De esta manera, la investigación no solo responde a las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales en el sistema educativo taiwanés, sino que también evidencia el potencial de una instrucción culturalmente enriquecida para fortalecer las competencias de comunicación intercultural de los estudiantes taiwaneses de español.

Para ello, esta investigación se propone responder dos preguntas de investigación: (1) ¿Puede la integración del modelo de motivación ARCS con el método de discusión ORID mejorar de manera efectiva la motivación de aprendizaje y la participación en clase de los estudiantes universitarios en un curso de comunicación intercultural en español? (2) ¿Contribuye esta combinación metodológica a que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia intercultural y reflexionen críticamente sobre la cultura española y su propia identidad cultural?

En cuanto a la organización del artículo, en primer lugar se presenta el contexto educativo en el que se desarrolla la experiencia. A continuación, se expone el marco teórico que sustenta la propuesta, seguido de la descripción detallada del enfoque

pedagógico implementado. Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos y se discuten sus implicaciones. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas docentes.

2. Marco teórico

Ante las situaciones observadas en las clases de comunicación intercultural en Taiwán, y con el fin de mejorar la baja motivación y la limitada participación detectadas, este estudio adopta el modelo de motivación ARCS propuesto por Keller (1987) como base teórica para el diseño del curso. El modelo ARCS se compone de cuatro elementos fundamentales: Atención (Attention), Relevancia (Relevance), Confianza (Confidence) y Satisfacción (Satisfaction). Esta teoría sostiene que una enseñanza eficaz no solo debe captar la atención del estudiante, sino también establecer conexiones significativas entre el contenido y su experiencia personal, fomentar la confianza en sus capacidades y, finalmente, generar satisfacción a partir de los logros obtenidos en el proceso de aprendizaje.

Diversos estudios demuestran que el modelo de motivación ARCS puede mejorar eficazmente la motivación del alumnado y su participación en clase, y que puede aplicarse de manera flexible en distintas estrategias pedagógicas. Según Hao (2022), en un curso de diseño de imagen digital, cuando el contenido del material está más relacionado con la experiencia del estudiante y los objetivos de aprendizaje están claramente definidos, se mejora la participación del alumnado y la calidad de los trabajos, lo cual se corresponde con los componentes de Relevancia y Confianza del modelo ARCS. Lin (2023) combina el aprendizaje cooperativo por parejas con la enseñanza basada en ejemplos y observa mejoras significativas en la participación sensorial, la confianza en el aprendizaje y la satisfacción del estudiantado, aspectos que se corresponden con los componentes de Atención, Confianza y Satisfacción del modelo ARCS.

Además, Lai y Tuan (2020) aplican el modelo ARCS en un curso basado en la indagación guiada y logran promover de manera efectiva la motivación de los estudiantes de secundaria y su interacción en el aula, lo que demuestra que el

modelo ARCS también puede integrarse con el aprendizaje por indagación para fortalecer la conexión y la implicación en el proceso de aprendizaje. En resumen, estos estudios muestran que el modelo ARCS no solo es aplicable al diseño de materiales y actividades didácticas, sino que también constituye una base teórica sólida para promover la motivación y el rendimiento en el aprendizaje.

En general, el modelo ARCS no solo cuenta con una base teórica sólida, sino que también es altamente aplicable en la práctica docente, ya que proporciona al profesorado una herramienta sistemática para el diseño instruccional. En particular, para los estudiantes de nivel inicial en el aprendizaje de lenguas, el modelo ARCS puede ser una estrategia eficaz para despertar el interés, fortalecer la confianza en la expresión oral y fomentar la comprensión cultural, lo cual resulta especialmente significativo en la enseñanza de la comunicación intercultural.

En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, diversas investigaciones empíricas confirman la eficacia del modelo ARCS para mejorar tanto la motivación como el rendimiento comunicativo del alumnado. Como demuestra Piriyasurawong (2019) la aplicación del modelo ARCS en un curso de español basado en el aprendizaje activo permitió una mejora significativa de las habilidades comunicativas de los estudiantes, evidenciando resultados superiores en comparación con el rendimiento previo y con los criterios establecidos. Este tipo de enfoques, que combinan actividades experienciales y contextos comunicativos reales, favorecen una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, una revisión sistemática reciente indica que la integración del modelo ARCS con metodologías activas contribuye de manera consistente a mejorar tanto la motivación como las destrezas lingüísticas en lenguas extranjeras, especialmente en los componentes de atención, relevancia y satisfacción (Yu, Petsangsri y Sitthiworachart, 2025). En conjunto estos estudios demuestran que el modelo ARCS funciona como una herramienta eficaz para fomentar la participación activa y el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos de enseñanza de lenguas.

Mientras el modelo ARCS se centra en los aspectos motivacionales del aprendizaje, el método de discusión focalizada ORID complementa este enfoque al

estructurar la participación y la reflexión del estudiante durante las actividades. Debido a las características del sistema educativo en Taiwán, la mayoría de los estudiantes están acostumbrados a recibir clases de forma pasiva, con poca participación activa en el aula y escasa disposición para reflexionar en profundidad. Por ello, además de trabajar en el aumento de la motivación, buscamos incorporar el método de discusión focalizada ORID como una herramienta que permita a los estudiantes desarrollar su pensamiento y expresión de manera estructurada y progresiva.

El método ORID se divide en cuatro pasos:

O (Objetivo): describir lo que se ha visto o escuchado,

R (Reflexión): compartir sentimientos o experiencias,

I (Interpretación): analizar el significado o las causas,

D (Decisión): expresar una opinión o tomar una decisión.

Esta estructura ayuda a los estudiantes a avanzar desde la observación y la emoción hacia el análisis y la expresión, siendo especialmente adecuada para cursos que abordan temas culturales, valores o problemáticas sociales.

Estudios recientes demuestran que el modelo ORID constituye una herramienta eficaz para estructurar la reflexión profunda en contextos educativos. En particular demuestran que la secuencia del modelo, de la observación a la toma de decisiones, permite a los estudiantes desarrollar una reflexión que integra dimensiones cognitivas, emocionales y prospectivas, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico (Fadlelmula y Qadhi, 2024). Este enfoque facilita que los estudiantes vayan más allá de la simple descripción experiencias y elaboren interpretaciones más complejas y significativas.

Asimismo, el uso de estructuras guiadas de reflexión contribuye al desarrollo de actividades metacognitivas y una mejor comprensión del aprendizaje experiencial, al proporcionar un marco claro para el análisis, la interpretación y la proyección del conocimiento adquirido (Fadlelmula y Qadhi, 2024). En este sentido, la incorporación del modelo ORID en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta especialmente pertinente, ya que permite la articulación de la reflexión cultural con

el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de estudios previos, se observa que el método ORID tiene un efecto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, la organización del lenguaje y la reflexión sobre valores en los estudiantes. Este enfoque resulta especialmente adecuado para la enseñanza de lenguas extranjeras y cursos de educación general centrados en temas culturales, de la vida y valores sociales. Según Hong (2019), cuando los estudiantes pueden diseñar sus propias preguntas y discutir siguiendo los pasos del método ORID, no solo comprenden mejor los contenidos del curso, sino que también se sienten más seguros para expresar sus opiniones y participan con mayor entusiasmo. En el contexto de las clases de lenguas extranjeras, el enfoque ORID no solo facilita la práctica oral, sino que también permite integrar el aprendizaje lingüístico con la comprensión cultural, fomentando una reflexión más profunda sobre los significados y valores subyacentes (Luo, 2020).

Es evidente que la toma de decisiones, la negociación de significados y la comparación con el propio contexto cultural son dos aspectos fundamentales cuando dos culturas se encuentran, como señalan Denis y Matas Plas (2009, p. 92). Aunque hay varios estudios acerca de la motivación en la enseñanza de la comunicación intercultural y el idioma para estudiantes de ELE (Espí y Azurmendi, 1996; Duarte Gaspar, 2024), son pocos los que tienen en cuenta las características del sistema educativo taiwanés y de los estudiantes, las cuales suponen un desafío para la enseñanza de la cultura. Como apuntan Shiota (2018) en el caso de Japón o Mendoza Puertas (2016, 2021) en Corea del Sur y Taiwán, cuestiones como la importancia del silencio, el miedo a cometer errores o la educación centrada en la figura del profesor son las que limitan la participación de los estudiantes y su capacidad crítica y reflexiva. No obstante, ninguna de las investigaciones previas sugiere la aplicación de los modelos ARCS y ORID combinados para el aprendizaje de la comunicación intercultural en español.

La combinación de ARCS y ORID responde a necesidades complementarias, pero especialmente crea un marco integrado para abordar los retos de la educación intercultural. Mientras ARCS proporciona una estructura clara que permite captar la atención de los estudiantes, vincular los contenidos con su realidad y generar

confianza, ORID proporciona un andamiaje discursivo que facilita que la motivación inicial se transforme en procesos de pensamiento más profundos. La secuencia progresiva de ORID (de la observación a la toma de decisiones) encaja con los principios motivacionales de ARCS, ya que los estudiantes en primer lugar se sienten atraídos por los estímulos visuales y experienciales (Atención), luego conectan con lo aprendido (Relevancia), y finalmente encuentran un espacio seguro para expresar sus ideas en las fases interpretativa y decisional (Confianza y Satisfacción). Esta compatibilidad hace que la integración de estos modelos proporcione una propuesta pedagógica adecuada para contextos en los que la participación activa y la reflexión crítica suelen ser limitadas.

En conjunto, integrar el método de discusión focalizada ORID con el modelo de motivación ARCS no solo permite aumentar el interés y la motivación del estudiante, sino que también fortalece su participación en clase y su confianza en el uso del idioma. Además, esta combinación facilita una reflexión más profunda, promoviendo la comparación cultural, el juicio de valores y la autorreflexión.

De este modo, la combinación de ARCS y ORID responde a las necesidades motivacionales y estructurales del aprendizaje apoyándose en evidencias empíricas recientes que avalan su eficacia tanto en el desarrollo de la competencia comunicativa como en la promoción del pensamiento crítico.

3. Metodología

3.1 Diseño de la investigación

Con el fin de solucionar las dificultades observadas en el aula, este estudio adopta un diseño didáctico que integra el modelo de motivación ARCS con el método de discusión ORID (consultar anexo 1), y lleva a cabo una intervención pedagógica de nueve semanas, en sesiones semanales de 100 minutos. A lo largo del curso, los docentes introducen las diversas unidades temáticas centradas en la cultura española, tales como el arte de España, las Fallas y las celebraciones de cumpleaños. Las actividades en clase incorporan experiencias culturales diversas (por ejemplo, pintura, elaboración de fallas y piñatas), y se estructuran siguiendo las

cuatro etapas del método ORID, con el objetivo de guiar a los estudiantes en procesos de reflexión organizados. Al finalizar el curso, se aplican cuestionarios en clase para analizar la satisfacción de los estudiantes, su motivación de aprendizaje, así como sus opiniones y percepciones sobre la aplicación del método ORID.

Cabe señalar que este estudio adopta un diseño pedagógico aplicado a un único grupo de estudiantes. Debido a las características de curso (asignatura optativa con un número limitado de matriculados) no fue posible establecer un grupo de control paralelo. Por este motivo, los resultados deben interpretarse principalmente como un estudio exploratorio que analiza las percepciones, la participación y los procesos de reflexión observados durante la intervención. Futuras investigaciones podrían incorporar diseños con grupos de control para evaluar con mayor precisión el impacto comparativo del modelo ARCS combinado con ORID.

3.2 Participantes

Los participantes del estudio son 30 estudiantes de tercer y cuarto año de una universidad privada en Taiwán, inscritos en el curso “Comunicación Intercultural en Español” optativo de educación general de español como segunda lengua. Su nivel de competencia en español corresponde aproximadamente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

3.3 Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos aplicados en este estudio incluyen: un cuestionario de satisfacción del curso para los estudiantes, fichas del modelo ORID (consultar anexo 2) y fichas de observación de clase para los profesores. A través de estos datos, podemos examinar de manera integral la efectividad y viabilidad de aplicar el modelo ARCS combinado con el método ORID en un curso de comunicación intercultural en español como lengua extranjera. En particular, el cuestionario de satisfacción del curso está diseñado utilizando una escala de Likert de cinco puntos, y cubre aspectos como el contenido del curso, las actividades de enseñanza, el nivel de participación y la experiencia del curso.

Para garantizar la coherencia del análisis, los docentes establecen criterios claros de evaluación para las fichas ORID y cuestionarios. En lo que respecta a las fichas, los docentes evalúan de manera independiente los niveles de desempeño mediante una rúbrica previamente consensuada, permitiendo asegurar la consistencia en la codificación de contenidos. Asimismo, el cuestionario de satisfacción fue revisado por dos profesores expertos en didáctica de lenguas para verificar la pertinencia de los contenidos y la adecuación de la escala utilizada. Esta revisión previa permite asegurar la validez de contenido del instrumento y confirmar que las preguntas están adaptadas a las percepciones de los estudiantes respecto a la motivación, la participación y la utilidad del método ORID.

3.4 Procedimiento didáctico

En cada unidad temática explicada en el aula, los docentes preparan presentaciones de PowerPoint con poco texto y adaptado al nivel de los estudiantes, enfatizando el uso de imágenes y vídeos cortos que permitan a los estudiantes adquirir el vocabulario básico más relevante para expresar estas manifestaciones culturales, al mismo tiempo que pueden observar y entender mejor cómo se desarrollan.

Las actividades seleccionadas incluyen: el arte de España, las Fallas y las celebraciones de cumpleaños en España. Aparte de las presentaciones de PowerPoint, cada actividad incluye actividades dinámicas y creativas. Para la unidad de arte español, los estudiantes realizan una obra de arte en estilo cubista o surrealista representando su experiencia en clase y aprenden técnicas empleadas por artistas españoles contemporáneos, como el *light painting*. En cuanto a las Fallas, cada grupo construye una pequeña falla de temática taiwanesa y las destruyen¹. Por último, en la unidad de cumpleaños, los estudiantes participan en varias actividades de estilo *role-play*, experimentando la celebración típica de cumpleaños, que incluye juegos tradicionales, y costumbres como tirar de las orejas, escribir una invitación,

¹ Debido a la imposibilidad de quedar las fallas, como ocurre en la celebración real, la destrucción de estas obras se realizó en el aula, tirando las fallas contra el suelo y golpeándolas.

dar regalos, soplar las velas y elaborar una piñata. Al terminar cada una de las actividades de las respectivas unidades temáticas, los estudiantes hacen una breve presentación en español acerca de sus creaciones en relación con lo aprendido en clase.

Mientras se explica cada aspecto, los estudiantes –divididos en grupos– plantean preguntas y expresan opiniones acerca de lo que están aprendiendo. Durante este proceso, los estudiantes usan una ficha de ORID para poner por escrito sus observaciones, profundizando y reflexionando las diferencias y similitudes entre la cultura de España y Taiwán. Al final cada unidad temática, los estudiantes entregan la ficha ORID a los docentes para proceder a la evaluación de resultados.

3.5 Técnicas de análisis

Para esta investigación se emplea un análisis descriptivo de frecuencias y medidas de tendencia central para datos ordinales (Likert) para los cuestionarios y análisis de contenido categorial con codificación por niveles de desempeño (alto; medio; bajo) de las fichas ORID. También se analizan los datos cualitativos recogidos por los docentes y los comentarios y valoraciones de los estudiantes en cada sesión. De esta forma, este artículo combina el análisis cualitativo de contenido con una cuantificación descriptiva de las respuestas de los estudiantes y observaciones de los profesores.

Para el análisis de los resultados, dos docentes investigadores analizaron de manera independiente una muestra inicial de fichas ORID con el fin de establecer criterios comunes de clasificaciones. Posteriormente se aplicaron estos criterios al conjunto de datos, discutiendo conjuntamente los casos en los que existía discrepancia hasta alcanzar un consenso. Este procedimiento permitió aumentar la fiabilidad del proceso de codificación y garantizar una interpretación consistente de las respuestas del alumnado.

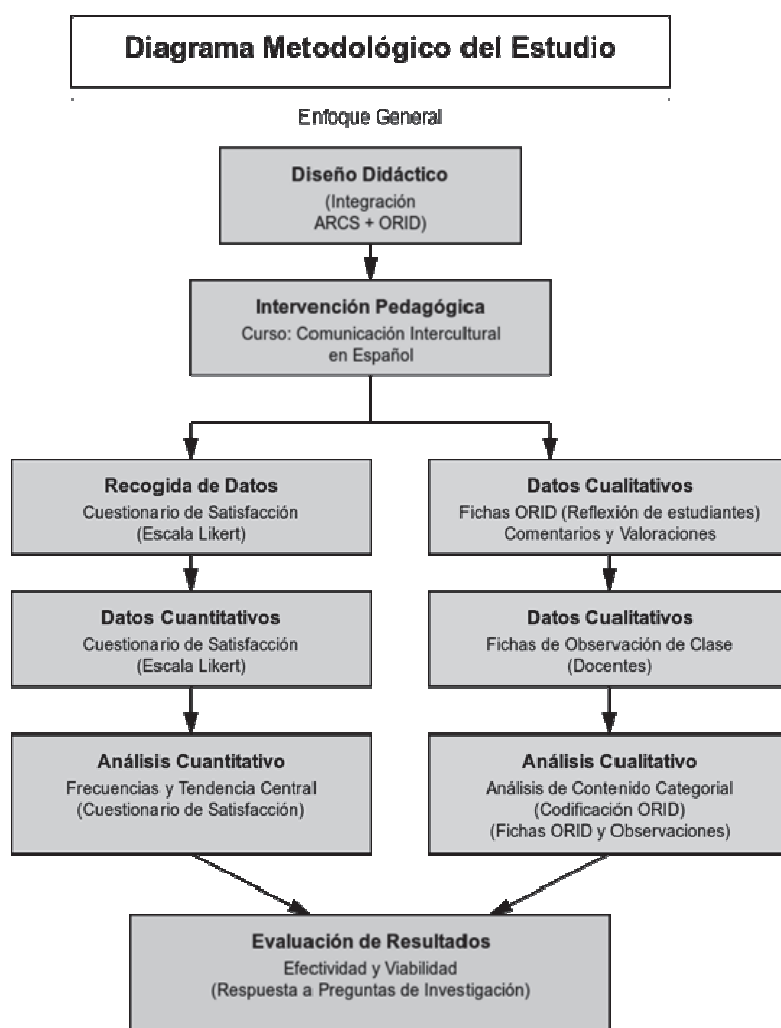


Ilustración 1 Diagrama metodológico del estudio

4. Resultados

4.1 ARCS: motivación e interés

En esta sección presentamos los resultados obtenidos de los cuestionarios, las fichas ORID y los comentarios cualitativos procedentes de los registros semanales de los docentes y de las valoraciones y comentarios de los estudiantes.

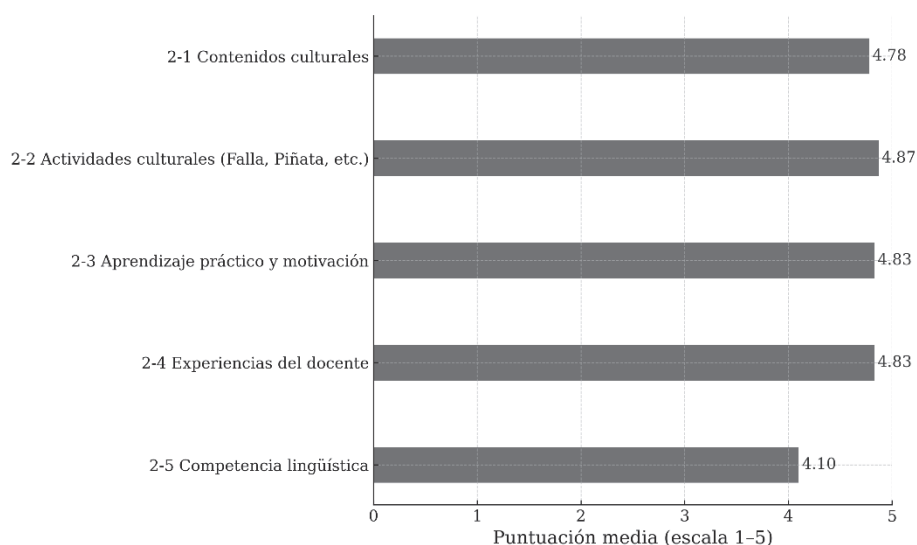


Ilustración 2 Resultados de cuestionarios a estudiantes

4.1.1 Contenidos culturales

Como muestras los resultados de los cuestionarios, 23 de los 30 estudiantes responde estar “totalmente de acuerdo” (76.7%) con la idea de que los contenidos culturales presentados en clase resultan atractivos para ellos. Del mismo modo, los otros 7 siete estudiantes eligen “de acuerdo” (23.3%), demostrando que la mayoría de los estudiantes valoran de forma positiva los materiales y enseñanzas planificados por los docentes de la asignatura.

Estos resultados responden a una selección cautelosa de los temas. Los docentes hemos tenido en cuenta los intereses de los estudiantes universitarios, brindándoles temas que resultan cotidianos (cumpleaños), atractivos culturalmente por la diferencia entre España y Taiwán (Fallas) y representativos de la cultura española (arte). Esto se refleja en los comentarios de los estudiantes, quienes describen estos temas como “interesantes” y que les permiten “comprender el origen y el propósito de estas manifestaciones culturales”. Los estudiantes también notan las diferencias culturales con Taiwán y muestran el interés que ha generado en ellos el conocimiento adquirido a través de las clases, enfatizando su deseo de viajar a España para experimentar estas celebraciones.

4.1.2 Actividades culturales (Pintura, Fallas, Piñata)

De acuerdo con los datos registrados, se observa el resultado más elevado de entre las diversas categorías, con 26 estudiantes que eligen estar “totalmente de acuerdo” (86.7%) en que las diferentes actividades culturales realizadas en clase resultaron útiles y atractivas para ellos, incluyendo la realización de una pintura en estilo cubista o surrealista, la construcción de una pequeña falla y las diversas actividades relacionadas con los cumpleaños en España. De la misma manera, 4 estudiantes (13.3%) se muestran “de acuerdo” con esta afirmación.

Cada actividad se compone de cuatro fases claramente diferenciadas. En primer lugar, los docentes presentan el contenido cultural incluyendo el vocabulario básico, imágenes y contenido audiovisual para que los estudiantes adquieran las nociones básicas acerca de estas manifestaciones culturales y el vocabulario esencial para hablar sobre ellas. A continuación, se realizan varias actividades prácticas menores (expresar gustos artísticos; observar imágenes reales de los docentes; escribir una invitación de cumpleaños) para atraer el interés de los estudiantes y facilitar la comprensión y el repaso de vocabulario. En tercer lugar, los estudiantes dedican una hora a la elaboración de manualidades relacionadas con los temas (pintura; ninot pequeño; piñata). Por último, cada grupo de estudiantes presenta sus obras de forma breve en español.

Las valoraciones generales de los estudiantes son generalmente positivas, destacando el aspecto novedoso a la hora de aprender la cultura española. Del mismo modo, los docentes notamos que los grupos trabajan de forma cohesionada, prestando atención en todo momento, sin distraerse con el móvil y planteando preguntas, dudas y comentarios que surgen a lo largo de la sesión.

4.1.3 Aprendizaje práctico y motivación

En cuanto a la realización de prácticas de clase centradas en manualidades y su relación con un aumento de la motivación, una vez más, los datos demuestran que la mayoría de los estudiantes (25) están “totalmente de acuerdo” y otros 5 estudiantes se muestran “de acuerdo” con que su motivación se ve incrementada al realizar este tipo de actividades manuales.

Teniendo en cuenta que los estudiantes tienen acceso a información sobre estas manifestaciones culturales a través de internet o medios tradicionales, además de cierta falta de interés en temas que resultan complejos, como el arte español, decidimos incluir el componente creativo. Aunque un reducido número de estudiantes (7%) señala la dificultad de realizar manualidades, estas actividades reciben una valoración muy positiva en lo que respecta a un mejor aprendizaje de los contenidos culturales y de la mejora en la motivación para participar en clase.

Este incremento en el interés y la motivación es palpable en comentarios de los estudiantes, quienes en general muestran especial admiración por las Fallas, como se puede observar en varios comentarios:

Estudiante 5 comenta: “Gracias a la explicación de los profesores super que en España existe esta festividad. Después de escuchar la presentación, me dieron muchas ganas de participar alguna vez y ver cómo son las fallas reales[...]. Además, en clase hicimos una versión sencilla de las fallas sobre temas de Taiwán [...] y fue una experiencia muy divertida”.

Estudiante 8 comenta: “Ver en el vídeo como se quemaban esas enormes obras de papel me impactó mucho. Después, al entender el significado de la festividad y hacer nuestra propia falla para luego destruirla, la experiencia me dejó una impresión muy profunda”.

Los profesores notamos que el arte resulta menos atractivo para los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta el importante contenido histórico, como señalan algunos estudiantes en sus comentarios. No obstante, teniendo en cuenta nuestra experiencia previa explicando este tema, este nuevo enfoque centrado en la práctica ofrece resultados más satisfactorios, que se manifiestan a través de la creatividad de los estudiantes. La combinación de conocimiento cultural, creación y uso del idioma se ven amplificados mediante la capacidad creativa de los estudiantes, que usan el arte como un medio de expresar sus observaciones, sentimientos e ideas complejas que, de otra manera, no se atreven a expresar en el aula.

Por otra parte, un aspecto significativo que expresan varios estudiantes es la capacidad de comprender cuestiones abstractas de forma sencilla gracias al método de enseñanza aplicado. Un ejemplo claro se observa en el comentario de uno de los

estudiantes:

Estudiante 3 explica que: “En esta clase experimentamos de forma práctica muchos aspectos culturales de España. La manera de enseñar de los profesores hizo que esos conceptos tan abstractos se volvieran reales y fue algo realmente muy significativo”.

En definitiva, como muestran los datos y la información cualitativa de los estudiantes y docentes, el proceso creativo ha despertado una gran motivación entre los estudiantes que, generalmente, se muestran reacios a participar y expresar sus ideas, como es característico en el sistema educativo taiwanés.

4.1.4 Experiencias de choques culturales de los docentes

Esta categoría analiza el interés que muestran los estudiantes cuando los profesores de la asignatura explican diferencias y choques culturales basados en su propia experiencia, con el objetivo de brindar datos culturales más cercanos y que resulten llamativos para los estudiantes. Como ilustran los resultados obtenidos en los cuestionarios, 25 de los estudiantes (83%) están “totalmente de acuerdo” en que estas experiencias compartidas por los docentes resultan en una mayor conexión con los contenidos culturales explicados en el aula. Asimismo, 5 estudiantes (16.7%) se muestran “de acuerdo” con esta afirmación.

En esta sección, los comentarios cualitativos de los estudiantes son especialmente relevantes, ya que como describen alrededor del 50% de los estudiantes, las experiencias de primera mano compartidas por los docentes les permiten comprender en detalle y de forma cercana aspectos que, por lo general, resultan difíciles de comprender y en ocasiones, incluso generan dudas a los estudiantes. No obstante, cuando los estudiantes comprenden estas diferencias, se sienten capacitados para aventurarse en el mundo de la cultura española, como expresan los siguientes estudiantes:

Estudiante 14 comenta: “Me gustan todas las historias que compartís porque me han permitido ver otro mundo”.

Estudiante 21 comenta: “Teniendo en cuenta las experiencias aprendidas en clase, he decidido ir a España para continuar mis estudios”.

De esta forma, podemos concluir que algo aparentemente poco relevante en la enseñanza, como las experiencias personales de dos personas, sirva como modelo para que los estudiantes muestren interés por seguir aprendiendo y descubriendo.

4.1.5 Competencia lingüística

En esta sección, para complementar los datos relativos a los aspectos más puramente culturales, se tiene en cuenta la competencia lingüística y las posibles dificultades encontradas por los estudiantes para comprender el contenido cultural en español. Los datos muestran que 12 estudiantes (40%) están “totalmente de acuerdo” en que el nivel de español usado en clase supera su competencia actual. Del mismo modo, 9 estudiantes (30%) se muestran “de acuerdo” y otros 9 se muestran de forma “neutral” (30%), evidenciando que la competencia lingüística es el aspecto que resulta más complejo para los estudiantes.

Teniendo en cuenta que la asignatura de comunicación intercultural en español es optativa y los estudiantes cuentan con niveles de español diversos, es evidente que la competencia lingüística es uno de los mayores desafíos que encontramos en este plan docente. La mayoría de los estudiantes señalan la dificultad para comprender el vocabulario y la falta confianza a la hora de expresarse en español como los mayores desafíos que encuentran. No obstante, los docentes observamos (al igual que varios estudiantes) nos percatamos de un cambio a lo largo del semestre. En la primera actividad (arte español) los estudiantes recurrían al móvil con frecuencia para poder expresarse. Sin embargo, al llegar a la última actividad (cumpleaños), la mayoría de los estudiantes se expresaban con confianza, sin necesidad del móvil.

Aunque el objetivo principal de este método pedagógico no enfatiza el uso del español para explicar ideas complejas, sí que valora y tiene en cuenta la adquisición del vocabulario básico para expresar ideas sencillas. Por lo tanto, aunque los resultados son generalmente positivos a medida que el curso avanza, hay que tener en cuenta la necesidad de implementar métodos que faciliten el aprendizaje del vocabulario básico y generar confianza a la hora de presentar en español.

De este modo, la primera pregunta de investigación, que cuestiona si la

integración del modelo de motivación ARCS con el método de discusión ORID mejorar de manera efectiva la motivación de aprendizaje y la participación en clase de los estudiantes universitarios en un curso de comunicación intercultural en español, podemos confirmar que sí. Los resultados demuestran que la integración de estos dos modelos presenta un impacto positivo observable en la motivación, el interés u la participación activa del estudiantado. Esto se refleja en los altos niveles de atención y relevancia, favorecidos por la naturaleza práctica y experiencial de las actividades. Asimismo, la estructura reflexiva del método ORID animó a los estudiantes a observar de forma activa, invitando a interpretar y participar.

4.2 ORID: recepción y pensamiento crítico

En esta sección se analizan, por un lado la recepción por parte de los estudiantes en lo que respecta al uso de ORID en clase, teniendo en cuenta su nivel de satisfacción con esta forma de enseñanza y la facilidad para completar la ficha ORID. Por otra parte se evalúa la validez de este método para desarrollar un conocimiento profundo de la cultura y la reflexión crítica por parte de los estudiantes.

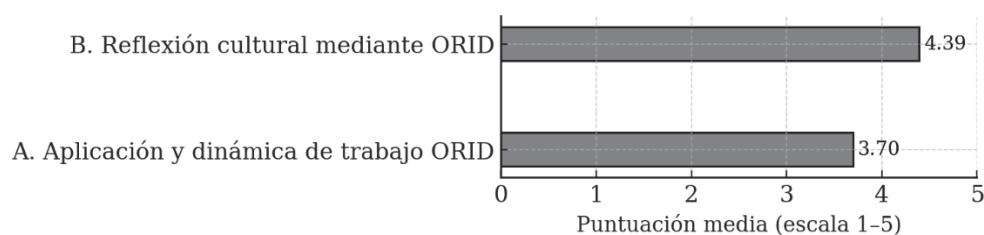


Ilustración 3 Valoraciones de la aplicación de ORID y su valor para los estudiantes

4.2.1 Aplicación y dinámica de trabajo ORID

En esta categoría se agrupan tres preguntas planteadas en los cuestionarios: (1) interés en el método de enseñanza basado en ORID, (2) facilidad para completar la ficha ORID (3) tiempo disponible para completar la ficha ORID. En los tres casos y como se muestra en el gráfico general, la mayoría de los estudiantes valoran este

método de forma positiva, aunque también hay un claro número de estudiantes que muestra un nivel de satisfacción menor con este método. Por ejemplo, en lo que respecta a la facilidad para completar la ficha ORID, 8 estudiantes (26.7%) eligen “neutral” como respuesta, mientras que 6 estudiantes (20%) se muestran en desacuerdo con la facilidad para completar la ficha, resultando en casi la mitad de los estudiantes.

Aunque a los estudiantes se les explica detalladamente la metodología y cómo deben usar las fichas ORID, observamos que uno de los principales problemas es la falta de tiempo para rellenar las fichas. Las diferentes actividades prácticas y presentaciones de sus obras resultan en tiempo limitado para completar la información. Por otra parte, aunque completar fichas resulta evidentemente menos atractivo que las actividades culturales, la mayoría de los estudiantes aprueban el uso de ORID como una herramienta organizativa adecuada para esta clase.

4.2.2 Reflexión cultural y profundización de pensamiento

Pese a las dificultades encontradas por los estudiantes respecto a este método de trabajo, los datos relativos a la reflexión, profundización cultural y desarrollo del pensamiento crítico demuestran que ORID funciona para lograr estos objetivos. De la misma manera, en esta parte se agrupan un total de dos preguntas, incluyendo (1) el modelo ORID favorece una reflexión cultural profunda y (2) ORID ayuda a comparar las diferencias culturales entre España y Taiwán. Con 12 estudiantes (40%) “totalmente de acuerdo” y 15 (50%) “de acuerdo” para la primera pregunta y 11 (36.7%) “totalmente de acuerdo” y 16 (53.3%) “de acuerdo” para la segunda pregunta, contamos con aproximadamente un 90% de acuerdo en la utilidad del uso de ORID para profundizar y reflexionar en los aspectos culturales.

Son varios los comentarios de estudiantes que enfatizan la ventaja de usar ORID para retener más conocimientos, ya que sus ideas, pensamientos y dudas quedan registrados en papel, permitiéndoles recordar y debatir acerca de estos aspectos. Como afirma uno de los estudiantes:

Según estudiante 16: “Las fichas de trabajo ORID nos ayudaban a entender mejor cómo es realmente la cultura española y reflexionar sobre lo que habíamos

aprendido”.

Por tanto, podemos recalcar que el uso de ORID, aunque presenta cierta dificultad, especialmente en lo que respecta al tiempo disponible para completar las fichas y la falta de costumbre entre los estudiantes con respecto a esta forma de aprendizaje, es valorado positivamente por los estudiantes, ya que se evidencia que facilita una reflexión más clara y profunda de las diferencias culturales entre España y Taiwán a través de la reflexión personal de cada estudiante.

4.2.3 Análisis de contenido categorial de fichas ORID

En esta parte, se analizan los datos de los contenidos registrados por los estudiantes en las fichas ORID con codificación por niveles de desempeño (alto; medio; bajo). De esta forma se analiza la capacidad de los estudiantes para observar y documentar la información cultural y sus pensamientos respecto a la misma.

El nivel de desempeño alto se corresponde con pensamiento profundo, expresión lingüística concreta con juicio crítico o creativo; el nivel medio comprende comprensión básica con respuesta personal pero sin expansión suficiente y el nivel bajo, equivale a expresión simple o fragmentaria, sin profundización. Para simplificar el trabajo de los estudiantes y evitar mayores dificultades por la cuestión del idioma y, enfatizando que el uso de ORID no es una herramienta para evaluar su nivel lingüístico, hay que aclarar que estas fichas son escritas en chino mandarín.

En cuando al uso del idioma durante el proceso ORID, este estudio adopta un enfoque pedagógico flexible que distingue entre reflexión cultural y producción lingüística. Debido al nivel inicial de los estudiantes (A1) las fichas ORID se completaron principalmente en chino mandarín con el objetivo de facilitar una reflexión cultural más profunda. Sin embargo, las presentaciones finales de las actividades y las interacciones en clase se realizaron en español mediante estructuras lingüísticas sencillas, proporcionadas por los docentes. De esta forma, el proceso de aprendizaje combina dos dimensiones complementarias: la reflexión cultural profunda en la lengua materna y la práctica comunicativa en español adaptada al nivel lingüístico del estudiantado.

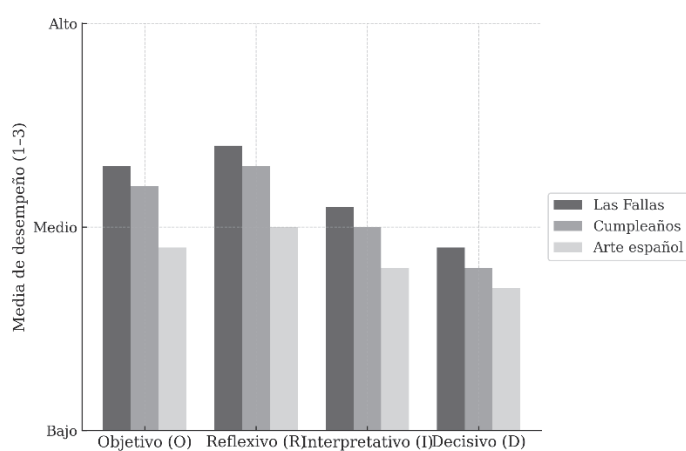


Ilustración 4 Nivel de desempeño de los estudiantes según categorías ORID

En general se observa que los estudiantes demuestran su capacidad para observar, describir y hacer comentarios comparativos sencillos acerca de los contenidos que observan en clase. Esto se refleja en los resultados correspondientes a las categorías “Objetivo” y “Reflexivo”, que cuentan con los resultados más elevados en las tres actividades culturales. En cuanto a las categorías “Interpretativo” y “Decisivo”, es evidente que los estudiantes no alcanzan un nivel elevado de pensamiento reflexivo, crítico y comparativo, quedando entre los niveles bajo y medio en los tres casos. Los datos relativos a la actividad cultural sobre el arte español son especialmente bajos, ya que todas las categorías ORID están por debajo del nivel medio.

Mientras que los niveles “Objetivo” y “Reflexivo” resultan sencillos para los estudiantes, son aspectos que podemos describir como superficiales, por tanto no presentan un alto nivel de complejidad para los estudiantes taiwaneses, capaces de observar y presentar reflexiones sencillas acerca de esos contenidos. Sin embargo, las categorías “Interpretativo” y “Decisivo” conllevan un nivel de profundidad que, por las características del sistema educativo taiwanés, no es habitual entre los estudiantes. En este sistema educativo tradicional los estudiantes acostumbran a memorizar contenidos que por lo general tienen una respuesta exacta. Sin embargo, aspectos como interpretación, debate y creatividad no suelen estar presentes. El hecho de que las clases suelen estar organizadas en torno a la figura del profesor, combinado con la falta de confianza y la timidez, como expone en secciones

anteriores de esta investigación, resultan en niveles bajos de las categorías “Interpretativo” y “Decisivo”.

El hecho de que los niveles más bajos se observen en las categorías “Interpretativo” y “Decisivo” puede relacionarse con la timidez característica del alumnado taiwanés, así como con la limitada exposición a dinámicas de pensamiento reflexivo/ crítico. En un sistema educativo donde se valora la búsqueda de respuestas correctas, formular opiniones o justificar interpretaciones suele generar inseguridad. El modelo ORID exige precisamente este tipo de razonamiento, por lo que no solo se observa el nivel de comprensión cultural, sino también las barreras emocionales y académicas que los estudiantes experimentan. No obstante, la progresión que observamos en las fichas desde la primera hasta la tercera actividad sugiere que un marco estructurado y seguro facilita que los estudiantes desarrollen una mayor disposición a reflexionar y emitir valoraciones personales. Esto demuestra que ORID presenta una ventaja evidente como puente entre la observación superficial y el pensamiento crítico, siempre acompañado de suficiente tiempo, apoyo docente y ejemplos claros.

En definitiva, se observa que las experiencias de aprendizaje basadas en la práctica y la reflexión favorecen una mejor comprensión de los aspectos culturales españoles, especialmente en las fases de observación y respuesta emocional. Los estudiantes de este curso muestran un alto nivel motivación y conexión con los temas elegidos, aunque persisten ciertas limitaciones en la expresión lingüística y en el desarrollo del pensamiento crítico e interpretativo. Las categorías con resultados más elevados son “Objetivo” y “Reflexivo”, mientras que “Interpretativo” y “Decisivo” evidencian la necesidad de una mejora en el plan didáctico para fomentar la comparación intercultural y el desarrollo del pensamiento crítico. En general, el enfoque experiencial y la aplicación de la metodología ARCS con el modelo ORID, potencian la implicación, la empatía cultural y la autonomía progresiva del estudiante.

La segunda pregunta de investigación plantea si la combinación ORID con el plan ARCS contribuye a que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia intercultural y reflexionen críticamente sobre la cultura española y su propia

identidad cultural. Podemos argumentar que sí, aunque con matices según las fases ORID. El desarrollo de la conciencia intercultural es evidente, especialmente en las fases “Reflexivo” e “Interpretativo”, donde los estudiantes muestran empatía y comprensión hacia los valores culturales españoles. Sin embargo, la capacidad de reflexión crítica profunda y de autoanálisis identitario muestran valores bajos, como se observa en las categorías “Interpretativo” y “Decisivo”, lo que indica la necesidad de más acompañamiento pedagógico y tiempo para consolidarse. Pese a ello, los comentarios del alumnado demuestran que el enfoque ayudó a reconocer las diferencias culturales con respeto y curiosidad, generando una base sólida para el pensamiento intercultural crítico en etapas futuras del aprendizaje.

5. Conclusión

Los resultados de esta investigación demuestran que la integración del modelo motivacional ARCS con el método de discusión ORID representan una estrategia eficaz para desarrollar la motivación, la participación y la reflexión cultural entre los estudiantes taiwaneses del curso de comunicación intercultural en español. Las actividades culturales, centradas en la práctica y en el desarrollo de la creatividad, favorecen un aprendizaje más relevante y emocionalmente relacionado con la cultura española, especialmente en las fases de observación y reflexión personal, como demuestran los datos. La combinación de una instrucción visual, experiencias de los docentes, realización de manualidades y la presentación en español de sus obras, contribuye a facilitar la comprensión de contenidos culturales abstractos en experiencias cercanas y tangibles, favoreciendo un alto nivel de implicación y satisfacción.

Por otra parte, los resultados también evidencian ciertas limitaciones que debemos tener en cuenta. En primer lugar, las fases correspondientes a “Interpretativo” y “Decisivo” de ORID presentan niveles menores de desempeño, lo que revela la necesidad de fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, argumentación y comparación intercultural. En segundo lugar, aunque esta investigación no se centra específicamente en la competencia lingüística, los

resultados muestran que la comprensión y uso del español presentan dificultades para una parte de los estudiantes, lo cual era predecible, teniendo en cuenta las diferencias de nivel entre los estudiantes. Por otra parte, la muestra está conformada por 30 estudiantes de una asignatura optativa, por lo que trata de un muestreo por conveniencia y no aleatoria. Es posible que estos estudiantes presentaran un nivel de motivación inicial relativamente alta hacia el aprendizaje de español, lo que podría influir en los resultados obtenidos. Por ello, los hallazgos de este estudio deben interpretarse principalmente en relación con este contexto educativo específico y no pretenden ser generalizables a todos los estudiantes universitarios.

Teniendo en cuenta los aspectos positivos y las limitaciones, de cara al futuro se recomienda dedicar más tiempo a la realización de las fichas ORID, las cuales deben ser explicadas de forma más detallada y proporcionados ejemplos y esquemas que faciliten la comprensión del objetivo de este modelo. Para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo proponemos (a) animarlos a utilizar rutinas de pensamiento visible a través de oraciones sencillas para expresar opiniones sobre todos los aspectos observados en clase y (b) asignar roles en grupos pequeños, de modo que los estudiantes pierdan el miedo a expresar sus opiniones al interpretar roles como observador, crítico o intérprete. Todo esto debe estar acompañado por ejemplos abundantes por parte de los profesores, para que los estudiantes comprendan cómo desempeñar estas funciones en todo momento. Por otro lado, en lo que respecta la competencia lingüística, sugerimos reducir el contenido en español más complejo, adaptándolo a estructuras sencillas pero relevantes que permitan entender y comunicar los aspectos culturales en el aula.

Tras evaluar el éxito entre los estudiantes y siendo conscientes de los aspectos a mejorar, para futuras investigaciones proponemos aplicar ARCS y ORID a otros aspectos que van más allá de las celebraciones culturales y manifestaciones artísticas, como la gastronomía, la vida cotidiana y temas sociales entre otros. Estos aspectos pueden ser elaborados en detalle combinados con metodologías que enfatizan el uso de la práctica para el aprendizaje de la cultura y el idioma como el aprendizaje basado en tareas (TBLT) o aprender haciendo (learning by doing).

En conjunto, esta investigación ofrece una base sólida para que los docentes de

español o de cultura española en universidades de Taiwán (y de Asia en general) comprendan que hay una forma de enseñanza capaz de desafiar, en cierta medida, las características de un sistema de enseñanza tradicional, favoreciendo la motivación de los estudiantes y el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas de estos. Del mismo modo, como mencionamos a lo largo de este texto, aunque hay materiales abundantes acerca de la cultura española, la mayoría no están adaptados a los estudiantes universitarios taiwaneses, como observamos en nuestro caso. Por lo tanto, esta investigación no solo brinda una notable mejora en la motivación y la reflexión de los estudiantes, sino que además es una respuesta a una carencia estructural, dando un primer paso hacia la creación de materiales didácticos innovativos contextualizados en Taiwán, que podrían servir de referencia para otras instituciones del ámbito asiático.

Bibliografía

- Althusser, Louis (1984). *Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)*. In *Essays on Ideology* (pp. 1–60). London: Verso.
- Denis, M., & Matas Pla, M. (1996). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. En *Didáctica del español como lengua extranjera* (coord. Lourdes Miquel, Neus Sans Baulenas), 87–95.
- Duarte Gaspar, R. M. (2024). Motivación en alumnos portugueses de español, lengua extranjera: dimensiones de análisis motivacional. *El español por el mundo*, 6(1), 119–133.
- Espí, M. J., & Azurmendi, M. J. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera. *RESLA*, 11, 63–76.
- Fadlelmula, F. K., & Qadhi, S. M. (2024). Beyond the classroom: Integrating the ORID model for in-depth reflection and assessment in service-learning. *Education Sciences*, 14, 987.
- Hao, K.-C. (郝光中) (2022). Estudio sobre el efecto de integrar el aprendizaje basado en proyectos, el modelo ARCS y el aprendizaje por ejemplificación en un curso universitario de diseño de imagen digital. *Enseñanza Práctica e Innovación*, 5(1), 37–98.
- 洪如薇 (2019)：〈透過提問練習，內化學習成效－以焦點討論法融入通識課程「經典與人生」之「惜生與善終」單元的提問練習為例〉。《CPGE 通識教育學報》，1，115–119。
- Hong, J.-W. (洪如薇) (2019). Profundizar el aprendizaje a través de la práctica del cuestionamiento: Aplicación del método ORID en el curso de humanidades “Clásicos y vida”. *Revista de Educación General (CPGE)*, 1, 115–119.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2–10.
- 賴志忠、段曉林 (2020)：〈以 ARCS 動機模式融入引導式探究教學提升九年級生學習動機之行動研究〉。《科學教育學刊》，28(1)，25–48。
- Lai, C.-C., & Tuan, H.-L. (賴志忠與段曉林) (2020). Estudio de acción sobre la incorporación del modelo ARCS en la enseñanza por indagación para mejorar la motivación de estudiantes de secundaria. *Revista de Educación en Ciencias*,

28(1), 25–48.

Lin, S.-S. (林素穗) (2023). Aplicación del modelo ARCS combinado con el aprendizaje cooperativo por parejas y la ejemplificación práctica: Un estudio sobre la motivación y el rendimiento estudiantil. *Enseñanza Práctica e Innovación*, 6(2), 1–60.

林素穗 (2023)：〈探究 ARCS 動機模式結合「配對合作學習」與「實作範例學習」對學習者學習動機與成效之影響〉。《教學實踐與創新》，6(2)，1–60。

Lo, H.-C. (羅曉勤) (2020). Cómo construir una educación en lenguas extranjeras orientada al desarrollo sostenible. *Revista de Lenguas Extranjeras de la Universidad Soochow*, 38, 1–13.

羅曉勤 (2020)：〈如何建構具有永續發展外語教育之我見〉。《東吳外語學報》，38，1–13。

Mendoza Puertas, J. D. (2016). La reticencia a hablar en las aulas de ELE en Corea: un acercamiento a sus causas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 22.

Mendoza Puertas, J. D. (2021). Renuencia a hablar en clase y estilos de aprendizaje entre los estudiantes de ELE en Taiwán. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 16, 66–83.

Piriyasurawong, P. (2019). Active learning using ARCS motivation on social cloud model to enhance communication skills in foreign language. *TEM Journal*, 8(1), 290–297.

王珩 (2005)：〈從 ARCS 模式探討英語學習動機之激發策略〉。《臺中教育大學學報：人文藝術類》，19(2)，89–100。

徐秀菁 (2019)：〈引導式提問法融入大一國文教學之成效—以黃春明〈溺死一隻老貓〉為例〉。收錄於《跨域敘事與教學創新學術研討會論文集》。

Yu, J., Petsangsri, S., & Sitthiworachart, J. (2025). Integrating ARCS motivation model with flipped classroom in foreign language teaching and learning: A systematic literature review. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 23(1), 2869–2886.

Yu, P.-C. (余沛鏞) (2022). Aplicación del modelo ARCS y la plataforma digital TronClass en la enseñanza del inglés: un estudio de acción sobre la eficacia del aprendizaje. *Deming Journal*, 45, 44–66.

余沛鏞 (2022)：〈應用數位教學平台 TronClass 與 ARCS 教學模式探究英語學習成效之行動研究〉。《德明學報》，45，44–66。

Anexo 1: Tabla de ARCS y ORID combinados

Tabla 1: Explicación de la aplicación del diseño instruccional incorporando el modelo motivacional ARCS y el método de conversación enfocada ORID.

<i>Modelo motivación al ARCS</i>	<i>Objetivo del diseño instruccional</i>	<i>Pasos ORID correspondientes</i>	<i>Ejemplo de actividades</i>
Atención	Estimular la curiosidad e interés de los estudiantes en aspectos relevantes de la cultura española.	O (Objetivo)	- Visualización de material audiovisual - Inicio de la sesión con preguntas guía, como “¿Qué observas? ¿En qué se diferencia de tu cultura?”
Relevancia	Ayudar a los estudiantes a conectar con sus propias experiencias y promover la resonancia cultural.	R (Reflexivo)	- Preguntas sobre conocimientos previos acerca de manifestaciones culturales y celebraciones - Intercambio grupal de experiencias y sensaciones para fortalecer la conexión entre la cultura personal y el tema de aprendizaje.
Confianza	Apoyar la voluntad de los estudiantes para participar y expresarse a través de actividades estructuradas y materiales de apoyo.	I (Interpretativo)	- Ejemplos de frases útiles para que los estudiantes presenten sus creaciones - Colaboración en grupos para desarrollar creaciones relacionadas con la temática (falla en miniatura; piñata con elementos taiwaneses...)
Satisfacción	Favorecer que los estudiantes experimenten una sensación de logro y compromiso a través de presentaciones y actividades prácticas	D (Decisional)	-Presentación de trabajos de grupo en español, de forma sencilla, usando frases de ejemplo -Preguntas finales para fomentar la reflexión entre los estudiantes

Anexo 2: Fichas ORID empleadas por estudiantes

La fiesta de las fallas: 學習單		Fecha: 3/18	Grupo: 五	Nombre:
Objective 客觀事實: 寫出文章和 PPT 中看到的/聽到的/發生的時間地點 西班牙 Valencia 的拉雅節, 當地著名傳統節日之一, 位於每年 3/19, 現場會有大型紙雕 (Fallas) 及小形的 (Munot), 除此之外還會有煙火表演和晚間儀式, 此慶典結合了藝術、文化、傳承, 吸引了世界各地遊客來此參觀, 把東部傳統代表冬天融開, 迎接春天, 也代表把不好的辭掉, 在新年時, 每年會選出 1 個 Falla 中的 Mianer 得到博物館保存, 新有西班牙的文藝節, 第一年在博物館內的 200 個小型雕塑展出。	Reflective 感受反映: 看完之後哪些部分有感到驚訝/感動/沮喪/印象深刻/奇怪 這個慶典給我一種強烈的文化氛圍, 讓我看到傳統是可以用幽默和創新的方式表達社會觀察的, 特別是巨大雕塑, 它們反映時事又充滿對社會批判, 尤其是看到幾張照片, 就讓我感受到他們對自身文化強烈的認同感, 凝聚力非常強大, 還有對藝術和社會議題的重視。			
Interpretive 意義詮釋: 這篇文章和 PPT 讓你學到了什麼/明白了什麼/發現了什麼 讓我學到了拉雅節的由來、活動, 並且它被列入聯合國教科文組織非物質文化遺產, 它不單是慶祝活動, 它承載了 Valencia 的文化、歷史及藝術。我發現藝術可以與政治做結合, 在台灣也有類似的民俗活動, 如王爺、桌仔仙、桌仔仙等, 區別在於較多地為王爺、桌仔仙的傳統與習俗。	Decision 行動決定: 看完這篇文章和 PPT 你可以採取怎樣的行動/有什麼解決的方法? 參與這樣的節慶讓我覺得文化的傳承非常重要, 它不僅保留了歷史的根源, 還將現代的問題用創意、幽默的方式呈現。我覺得台灣缺少了這樣一個能讓大家都有認同感而發自內心的參與的文化活動、傳統和藝術呈現, 建議為年輕人可以從從關心社會、國際議題、和文藝活動開始培養。			

Imagen 1: Muestra de ficha con las observaciones de los estudiantes escrita en la actividad de Las Fallas.

La fiesta del cumpleaños: 學習單		Fecha: 4/1	Grupo: 3	Nombre:
Objective 客觀事實: 寫出文章、PPT 和影片中看到的/聽到的/發生的事物 生日起源: 蛋糕 (tarta) 和蠟燭 (velas) 代表太陽和月亮 (源於希臘)。小孩出生後看生日日期對應聖人節 (Santoral) 那天, 以聖人 (Santos) 名字給小孩命名 (中世紀時期)。 在西班牙, 小孩生日時家長會幫孩子做生日卡, 送給孩子的朋友們, 在派對當天有 Bolsas de golosinas, 通常只給重要朋友參加, 每個人都要帶禮物 (regalo), 場地 (門上要用氣球 (globos) 裝飾。 簡單的 (Sencilla) 食物: sandwiches, patatas fritas, palomitas (爆米花)。	Reflective 感受反映: 看完之後哪些部分有感到驚訝/感動/沮喪/印象深刻/奇怪 驚訝的: 在西班牙家長會幫小孩辦生日派對 (fiesta), 做正式的生日卡, 覺得很有趣也很特別! 印象深刻: 壽星上眼睛把蠟燭尾巴釘上正確的位置 奇怪的: Tira de las orejas, 壽星就要被拉下耳朵! 感動的: 這些活動讓我們感受到西班牙人對人際關係、生日慶祝的重視, 覺得很溫暖!			
Interpretive 意義詮釋: 這篇文章、PPT 和影片讓你學到了什麼/明白了什麼/發現了什麼 在西班牙生日 fiesta 上他們吃簡單的食物 (Sencilla), sandwiches, tortilla, patatas fritas, 而臺灣都會準備比較豐盛, 在西班牙的 fiesta 也會辦在 garaje, jardín 這些地方, 還有玩 Tira de las orejas 和 ponerle la cola al burro 這些遊戲, 和臺灣單純吃蛋糕、送禮物的過程很不一樣!	Decision 行動決定: 在上完課之後, 你可以採取怎樣的行動/有什麼解決的方法? 臺灣人比較含蓄, 收到禮物會帶回家方看, 在西班牙大家會直接開禮物, 當場試用。我想把在課堂上學到的有趣小知識分享给身邊的朋友, 或許也可以用在自己和朋友的生日上, 像是 tira de las orejas 用在 fiesta 上, 一定會很好玩! 我們也可以考慮把派對辦在客廳以外的位置, jardín 或 garaje (視大小)。			

Imagen 2: Muestra de ficha con las observaciones de los estudiantes escrita en la actividad de cumpleaños.

Anexo 3: Procedimiento pedagógico y práctico

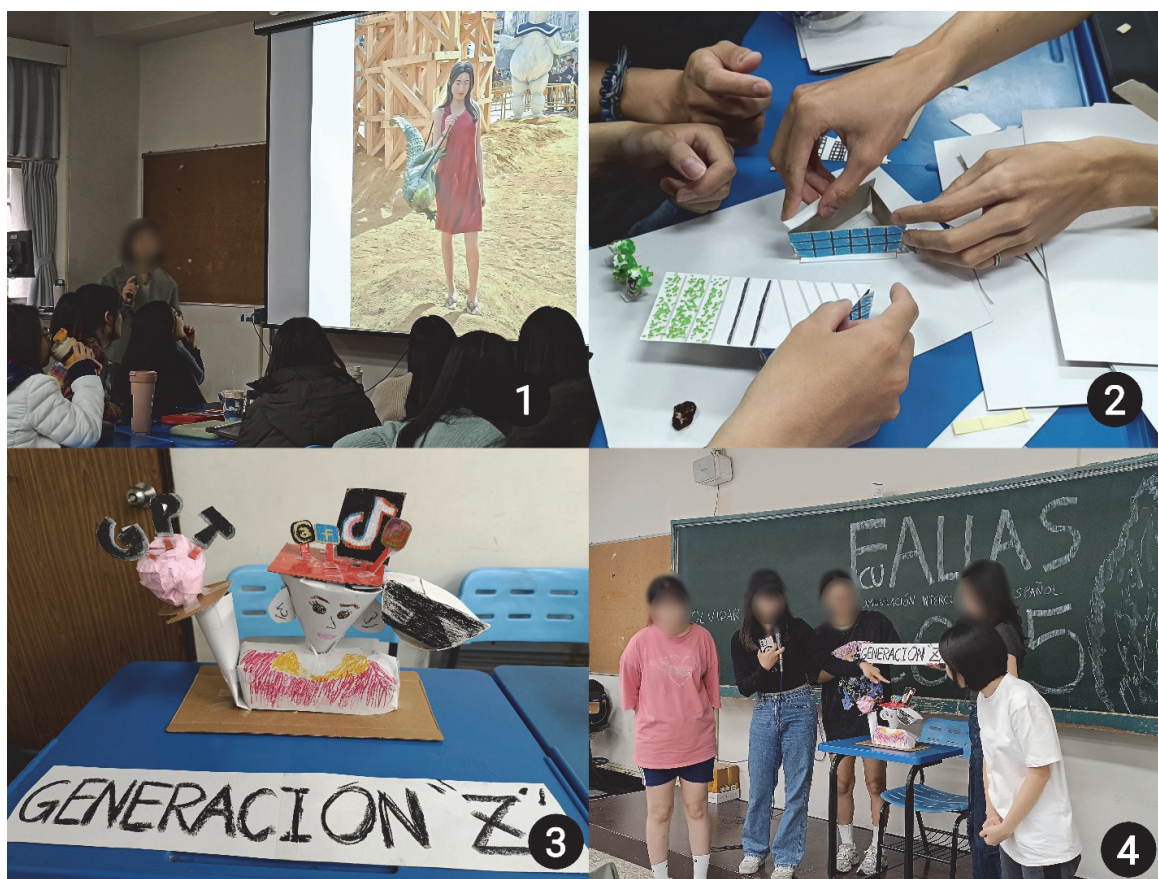


Imagen 1: Docente presenta la tradición de las Fallas con abundante contenido multimedia.

Imagen 2: Estudiantes elaboran Falla con materiales reciclados.

Imagen 3: Muestra de una Falla elaborada por los estudiantes.

Imagen 4: Estudiantes presentan su falla en español.

ARCS 動機模式結合 ORID 焦點討論法對 西語跨文化課堂學習成效之影響研究

吳佩娟* 裴紹武**

摘 要

本研究探討 Keller 的 ARCS 動機模式（注意、關聯、信心、滿足）與 ORID 討論法（客觀、反思、詮釋、決策）結合，應用於臺灣中部一所私立大學西語初學者之跨文化溝通課程的成效。研究旨在改善學生參與度低、缺乏學習動機與表達意願，以及難以反思中西文化差異等問題。課程歷時九週，以西班牙藝術、法雅節與生日慶典為主題，透過影音教材、創意任務與依 ORID 架構設計的反思學習單，引導 A1 程度學生進行體驗式學習，培養其跨文化理解與表達能力。結果顯示，學生的學習動機與參與度明顯提升，在「客觀」與「反思」層面表現良好，但「詮釋」與「決策」仍具挑戰。此研究證實 ARCS 與 ORID 的結合有助於提升西語學習動機與跨文化覺察，為西語文化教學提供具實用價值的參考方向。

關鍵詞：跨文化溝通、ORID、ARCS、動機、西班牙、台灣

* 逢甲大學外語教學中心助理教授

** 逢甲大學國際科技與管理學院兼任助理教授

Estudio sobre la aplicación del modelo ARCS y el método ORID en el rendimiento de aprendizaje en clases de comunicación intercultural en español

Este estudio examina la eficacia de integrar el modelo motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza, Satisfacción) de Keller con el método de discusión ORID (Objetivo, Reflexivo, Interpretativo, Decisional) en la enseñanza de la comunicación intercultural a estudiantes de español como lengua extranjera en una universidad privada del centro de Taiwán. La investigación aborda desafíos clave en la educación superior taiwanesa, incluyendo la participación limitada de los estudiantes en clase, la reticencia a expresar opiniones y las dificultades para interactuar y reflexionar sobre contenidos culturales abstractos en español. La intervención pedagógica de nueve semanas contó con la participación de 30 estudiantes (nivel de competencia A1) en actividades experienciales centradas en el arte español, las Fallas y las celebraciones de cumpleaños. Los componentes ARCS se incorporan mediante materiales audiovisuales, tareas creativas, prácticas y hojas de trabajo de reflexión estructuradas de ORID. Los resultados demuestran una mejora significativa en la motivación y la participación de los estudiantes, con buen rendimiento en las categorías Objetivo y Reflexivo, pero evidenciando limitaciones en los niveles Interpretativo y Decisional. Este enfoque combinado fomenta eficazmente el aprendizaje y la conciencia intercultural, proporcionando una base pedagógica sólida para la enseñanza de la cultura española en contexto educativo taiwanés y asiático.

Palabras clave: comunicación intercultural, ORID, ARCS, motivación, España, Taiwán

