

## Nuestro currículo de español no es perfecto

Maximiano Cortés Moreno  
Universidad Fujen (Taiwán)

### RESUMEN

¿Un currículo diseñado hace medio siglo es adecuado para los estudiantes taiwaneses en este siglo XXI? Esta es una de las cuestiones que nos planteamos en nuestro proyecto de investigación *El papel de los profesores en el aumento de la motivación de los estudiantes taiwaneses por el estudio del ELE* (NSC N.º 100-2410-H-030-049). En síntesis, seguimos este procedimiento de investigación: (1) análisis de las necesidades de los alumnos de la Universidad Fujen a partir de encuestas y entrevistas, (2) reflexión sobre en qué medida el currículo actual satisface sus expectativas y (3) esbozo de una reforma del currículo. El currículo que concebimos se basa en una serie de principios didácticos contemporáneos, tales como una enseñanza centrada en los alumnos, una formación integral de estos como agentes sociales y comunicadores interculturales, una metodología ecléctica, etc.

**Palabras clave:** español como lengua extranjera, diseño curricular, alumnos taiwaneses, motivación, enseñanza centrada en el alumno.

### 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo damos a conocer algunos resultados de nuestro proyecto de investigación *El papel de los profesores en el aumento de la motivación de los estudiantes taiwaneses por el estudio del ELE* (N.º 100-2410-H-030-049), patrocinado por el *Taiwan National Science Council*, al que reiteramos nuestro infinito agradecimiento.

En esta era de la globalización, de las TIC, de la malla mundial en el ciberespacio, etc. *casi* todo es distinto de antes. Decimos *casi*, porque determinados elementos perma-

necen inalterados. Por fortuna, en esta sociedad taiwanesa se mantienen ciertos valores (que están en crisis en la “civilización” occidental), como el respeto social a la figura del profesor y a su labor docente, circunstancia que beneficia sobremanera tanto el proceso de instrucción como los resultados académicos. Por el bien de todos, esperemos que nunca se pierdan aquí valores como este.

Otro de los elementos que resisten intactos el paso del tiempo es, precisamente, el currículo de ELE. Desde que se fundaron los primeros departamentos de español en universidades taiwanesas –Tamkang en 1962, Fujen en 1964 y Wenzao en 1966– ya ha transcurrido casi medio siglo, período en el que han avanzado considerablemente tanto la lingüística teórica como la lingüística aplicada a la didáctica del ELE. Hoy en día ya sabemos que para dominar una lengua no basta con aprender unas reglas gramaticales y unas listas de vocabulario y ejercitar la pronunciación. Asimismo, comprendemos un poco mejor los procesos cognitivos, psicolingüísticos, psicológicos, sociales, etc., que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué aplicabilidad tienen esos nuevos conocimientos a la didáctica del ELE?

Antes de proseguir, convendrá especificar qué entendemos exactamente por ‘currículo. Para ello, nos remitimos a Cortés Moreno (2000: 36): “El **currículo** abarca la globalidad del **programa**, es decir, la organización y realización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de los objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso”. Para una introducción al tema del diseño curricular, resulta recomendable el artículo de N. McLaren y D. Madrid (2004).

Nuestro interés por el estudio de la motivación se debe a la firme creencia de que esta es el factor primordial en el éxito discente. La suerte, aunque, al mismo tiempo, la gran responsabilidad, es que quienes más y mejor podemos motivar a los alumnos somos los propios profesores, ya que directa o indirectamente tenemos la facultad de decidir (sea individualmente, sea como equipo docente) los objetivos, el sílabo, las tareas, los materiales didácticos, el método de enseñanza, el sistema de evaluación, etc. Luego, estamos en una situación privilegiada para despertar o reforzar la motivación de los alumnos. De entre los múltiples componentes de la enseñanza sobre los que los profesores ostentamos cierta capacidad de decisión, aquí nos vamos a ocupar del más amplio y complejo de ellos, el currículo. Este es, de hecho, el marco de acción en el que quedan inscritos todos los demás. Por tanto, no se trata de un componente más, sino de la base sobre la que construir. De ahí que las decisiones que se tomen en torno al currículo resultarán trascendentales para el proceso instructivo en su globalidad y, a la postre, para los resultados académicos.

Tras realizar cientos de encuestas y entrevistas en varias universidades taiwanesas, tenemos razones para cuestionar, con el debido respeto a sus autores, la idoneidad de

los currículos de ELE en vigencia en Taiwán. Es por ello que sentimos la imperiosa necesidad de esbozar una propuesta y someterla a la consideración de los lectores. En las próximas páginas presentamos un boceto de diseño curricular, concebido, en principio, para el Departamento de Español de la Universidad Fujen. He aquí el esquema de trabajo:

- ❶ análisis de la situación actual en Fujen,
- ❷ análisis de la situación actual en otros departamentos de español,
- ❸ objetivos generales de esta propuesta,
- ❹ encuadre y alcance del nuevo currículo,
- ❺ principios generales del nuevo currículo,
- ❻ ventajas e inconvenientes previsibles de esta propuesta,
- ❼ fases de elaboración e implementación del nuevo currículo,
- ❽ análisis de los intereses y necesidades de los alumnos.

## 2. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Recientemente llevamos a cabo un proyecto de investigación titulado *Motivación por el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera en las universidades taiwanesas* (N.º 98-2410-H-165-004), también patrocinado por el *Taiwan National Science Council*. De los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas en dicho proyecto, publicado en síntesis en Cortés Moreno (2012), se desprende que los alumnos de ELE saben cuáles son sus expectativas en relación con cada componente del currículo y del proceso instructivo. Para no extendernos demasiado, mencionaremos aquí solo unos ejemplos extraídos de dicho proyecto.

1.- Aprender español es ventajoso para su formación universitaria, reconoce el 84%. El 40% está seguro de que lo necesitará en su futuro trabajo, mientras que otro 44% también cree que es posible.

2.- La clase ideal, convienen los alumnos, es aquella en la que se realizan una variedad de tareas amenas (a ser posible, incluso divertidas), donde se adquieren conocimientos prácticos, útiles para la vida (profesional), en un ambiente distendido, aunque disciplinado, donde todos los alumnos se concentran en la clase y se esfuerzan, y donde hay una interacción continua entre el profesor y los alumnos.

3.- El profesor ideal, a juicio de la mayoría, es aquel que se muestra amable, comprensivo, paciente y con sentido del humor, pero responsable; tiene devoción por la enseñanza; les prepara tareas interesantes y prácticas; explica con claridad y proporciona ejemplos atinados; y logra que la asignatura resulte animada y divertida. Contrariamente a lo que indican los tópicos, el 60% de los entrevistados considera al

profesor un amigo, mientras que solo el 30% lo sitúa en un plano equiparable al de un padre o una madre, y únicamente el 20% lo compara a un jefe. (Varios alumnos escogen más de una opción; de ahí que el total rebase el 100%.)

4.- Algunas de sus sugerencias concretas para mejorar el nivel de motivación de los alumnos y, por ende, los resultados de aprendizaje, son:

- ❶ programar clases acordes con sus intereses, incorporando, siempre que sea posible, un componente lúdico, p. ej., recurriendo a canciones, vídeos, juegos, etc. (32%);
- ❷ negociar el contenido de las clases, el método de enseñanza, los materiales de aprendizaje, etc., con los alumnos (24%);
- ❸ trabajar contenidos prácticos para la vida (12%).

Otras conclusiones dignas de consideración son las siguientes:

- ❶ a la mayoría de los alumnos les complace la utilización de las TIC en el aula (v. López Portillo, 2011);
- ❷ queda demostrado experimentalmente que la sustitución del libro de texto usado al principio (considerado difícil por el 81% de los alumnos) por el nuevo libro elaborado para alumnos taiwaneses (Cortés Moreno, 2009c) *Español: primer paso* (considerado difícil por solo el 18% de ellos) contribuye al aumento de la motivación de los alumnos por el ELE y a la mejora del aprendizaje;
- ❸ la mayoría se inclina por reducir la ratio de alumnos por clase.

### 3. BOCETO DE DISEÑO CURRICULAR PARA EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

#### 3.1. Análisis de la situación actual en la Universidad Fujen

De los 132 créditos necesarios para graduarse, 40 corresponden a asignaturas obligatorias comunes; 68, a las obligatorias de español; y 24, a optativas de español. Luego, cada alumno debe cursar en total 92 créditos de español (68 + 24), que, repartidos entre los 8 semestres de la carrera, dan un promedio de 11,5 créditos semestrales. Tales créditos representan 590 minutos semanales de clases de español, que, divididos entre cinco días lectivos, dan un cociente de 118 minutos diarios, redondeando: 2 horas al día. ¿Son suficientes?

En concreto, ¿cuáles son esas asignaturas? Las obligatorias son: Gramática (desde 1.º hasta 4.º), Introducción a la sintaxis (en 1.º), Lectura (desde 1.º hasta 3.º), Composición (en 2.º), Práctica auditiva (en 1.º), Conversación (desde 1.º hasta 4.º) e Introducción a la cultura hispana (en 1.º). He aquí algunas de las optativas: Historia de España,

Historia de Hispanoamérica, Turismo, Informática, Literatura, Cultura, Arte, Correspondencia comercial, Traducción, Interpretación...

El plan de estudios actual es de orientación estructuralista (v. de Saussure, 1916), centrado en la competencia lingüística. La lengua es concebida como un conjunto de conocimientos –mayormente, normas y estructuras gramaticales, así como listas de léxico– que se transmiten de los libros y del profesor a los alumnos.

Sumergidos ya en pleno siglo XXI, lo que se preconiza desde el marco de la lingüística aplicada al ELE (p. ej., Pastor Cesteros, 2004), desde el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) o desde el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), por citar solo unos ejemplos, es una enseñanza y un aprendizaje orientados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Bajo la concepción actual, la lengua extranjera es un sistema de comunicación que cada aprendiz –agente social y hablante intercultural– construye interactuando con otros usuarios, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba. El significado de cada enunciado no es del todo predecible a partir del libro de gramática ni del diccionario; se negocia durante el acto de comunicación y, en última instancia, depende del contexto lingüístico, de la situación de comunicación, de la relación entre los interlocutores y sus experiencias anteriores; en definitiva, depende, en buena medida, de la pragmática, una disciplina todavía ausente en el currículo de este Departamento.

### 3.2. Análisis de la situación actual en otros departamentos de ELE

Como complemento a la información aportada en el apartado anterior, decidimos observar los programas de los otros 3 departamentos de español existentes en la actualidad en Taiwán. Para nuestro propósito aquí, bastará con nombrar las asignaturas obligatorias y algunas optativas de cada departamento. Como vamos a comprobar, las obligatorias de los 4 programas coinciden o se asemejan considerablemente, mientras que en las optativas se aprecia una variedad de orientaciones: literaria, aplicada al comercio, a la traducción, a la diplomacia, etc. No es nuestro propósito aquí aportar unas listas exhaustivas, sino simplemente ofrecer una panorámica general, sin adentrarnos en los detalles de cada plan de estudios concreto.

En Tamkang las obligatorias son: Gramática (desde 1.º hasta 3.º), Composición (en 2.º y en 3.º), Traducción (en 3.º y en 4.º), Práctica auditiva (en 1.º y en 2.º), Práctica de pronunciación (desde 1.º hasta 3.º), Conversación (desde 1.º hasta 4.º)... He aquí algunas de las optativas: Lectura, Literatura, Historia, Arte, Interpretación, Español comercial, Español aplicado al periodismo, Español aplicado a la diplomacia...

En Providence las obligatorias son: Gramática (desde 1.º hasta 3.º), Conversación (desde 1.º hasta 4.º), Lectura (desde 1.º hasta 3.º), Composición (desde 1.º hasta 3.º),

Traducción (en 3.º y en 4.º)... He aquí algunas de las optativas: Literatura, Historia, Arte, Cultura, Español comercial, Español aplicado al periodismo, Español aplicado al turismo, Lingüística, Didáctica del ELE...

En Wenzao las obligatorias son: Gramática (desde 1.º hasta 3.º), Conversación (desde 1.º hasta 3.º), Composición (en 2.º y en 3.º), Historia (en 3.º y en 4.º), Cultura (en 3.º y en 4.º), Literatura (en 2.º), Traducción (en 4.º)... He aquí algunas de las optativas: Español coloquial, Español comercial, Español aplicado al turismo, Interpretación, Didáctica del ELE...

Incluso consultamos algunos programas de otros departamentos de lenguas –francés, italiano, alemán, etc.– y constatamos que son muy parecidos a los de español. A modo de ejemplo, he aquí las asignaturas del Departamento de Inglés de Fujen: Composición (desde 1.º hasta 4.º), Conversación (desde 1.º hasta 3.º), Lectura (en 1.º), Literatura (en 1.º), Lingüística (en 2.º), Historia (en 2.º), Traducción (en 4.º), Interpretación (en 4.º), Inglés comercial, Inglés aplicado al periodismo...

Resumiendo, los programas de ELE consultados coinciden en, por una parte, desintegrar la lengua en las cuatro destrezas básicas y, por otra, dedicar una asignatura propia a la Gramática desde 1.º hasta 3.º (o hasta 4.º). En lo que difieren es en incluir o no en la lista de obligatorias asignaturas como Práctica de pronunciación, Cultura, Traducción o Historia. Por lo concerniente a las optativas, ya hemos mencionado la variedad de orientaciones: literaria, aplicada al comercio, etc.

### 3.3. Objetivos generales de esta propuesta

La meta final que perseguimos es mejorar, en la medida de lo posible, el proceso instructivo del ELE y los resultados de aprendizaje. Asimismo, estamos convencidos de que el trabajo de diseño del nuevo currículo y su subsiguiente implantación nos beneficiará también a los profesores, básicamente en estos dos sentidos: (1) propiciando el desarrollo académico de cada profesor y (2) permitiéndonos una mayor realización profesional en nuestras clases. Ese previsible incremento de la satisfacción humana, académica y profesional redundará en beneficio de los alumnos, así como del status del Departamento de Español.

### 3.4. Encuadre y alcance del nuevo currículo

El nuevo currículo queda inscrito en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa (2001), así como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006). Ello no implica, en modo alguno, que nos propongamos seguir a pies juntillas las directrices de estos documentos, sino únicamente que los

tomamos como referencia. Cualquier currículum, a nuestro juicio, debe partir de las circunstancias particulares de unos alumnos concretos en un contexto de aprendizaje concreto. Obviamente, los planteamientos de unos documentos elaborados en Europa y, desde nuestro punto de vista, concebidos principalmente para usuarios occidentales no son transferibles directamente al contexto específico de universitarios taiwaneses (ni viceversa). Nos referimos, sobre todo, a cuestiones de metodología de la enseñanza y del aprendizaje, dadas las notables diferencias existentes entre Europa y Taiwán en este componente del currículum.

Lo ideal, desde nuestro punto de vista, es diseñar un currículum general para los cuatro cursos que integran la carrera universitaria. Con ese proceder es más viable cubrir debidamente todas las áreas del conocimiento que estimemos oportunas incluir en el programa y evitar discordancias como las que descubrimos en el currículum actual, en el que, p. ej., hay programados 2 créditos de Conversación para los alumnos de 1.º, 3.º y 4.º, pero 4 créditos para los de 2.º. Asimismo, resulta más fácil detectar tanto solapamientos innecesarios como lagunas en áreas importantes. Por ejemplo, llama la atención que en un mismo curso los alumnos tengan una asignatura obligatoria de Gramática y otra de Morfosintaxis. Si el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) está en lo cierto, la morfosintaxis no es más que aquella “parte de la gramática que integra la morfología y la sintaxis”. En ocasiones se pretende justificar la especial (desmesurada, en nuestra opinión) atención que se presta a la gramática, aludiendo a su innegable complejidad en la lengua española. Entonces, sorprende que no se aplique el mismo criterio a la pragmática –tanto o más compleja que la gramática–, que, de momento, no aparece como asignatura en ningún programa de español en Taiwán.

### 3.5. Principios generales del nuevo currículum

**1.- DISEÑO EN EQUIPO.** Ante todo, estimamos imprescindible consultar a cada uno de los profesores que integran el equipo docente del Departamento de Español, con el fin de conocer con detalle las respetables creencias y opiniones de todos. Se trata de establecer un campo de acción en el que todos nos sintamos identificados y cómodos. Asimismo, merece la pena aprovechar el tesoro que supone la experiencia acumulada entre todos. Lo ideal, entendemos, será consensuar una serie de principios para la globalidad del programa de enseñanza. A modo de ejemplo, a continuación formulamos algunas sugerencias sobre determinados aspectos; dejamos sin abordar otros, no menos importantes, que convendrá debatir entre todos cuando llegue el momento.

**2.- ENSEÑANZA CENTRADA EN LOS ALUMNOS.** Entre todos (profesorado y alumnado) diseñaremos un currículum flexible, adaptado a los intereses (no a los caprichos) y a las necesidades reales de los alumnos. Para lograr esa flexibilidad, consideramos

que es necesario idear debidamente unas áreas de asignaturas optativas con orientaciones concretas y prácticas para la vida, en general, y para el futuro profesional, en particular. Tal como dilucidan Martín Peris y otros (2008: 145) en el *Diccionario de términos clave de ELE*, “los fundamentos teóricos de los currículos centrados en el alumno descansan en un enfoque de la enseñanza en el que los componentes psicopedagógicos han adquirido una creciente importancia frente a los componentes estrictamente conceptuales de etapas anteriores”.

**3.- METODOLOGÍA ECLÉCTICA.** Convendremos en que el método ideal no existe. Podemos aprovechar valiosos principios y técnicas de diversos modelos didácticos y con ellos configurar cada uno su propio método. Abogamos, pues, por una metodología ecléctica de orientación comunicativa, respetuosa con los enfoques y métodos más tradicionales, pero, a un tiempo, permeable a los más innovadores, tales como el enfoque por tareas, el enfoque orientado a la acción (v. MCER) o la enseñanza de la lengua a través de contenidos (en inglés, *Content-Based Language Teaching*, v. Trujillo Sáez, 2005). Se trata, en suma, de aplicar a la enseñanza del ELE los avances teóricos de la lingüística aplicada, de la psicolingüística, de la pragmática, etc.

**4.- INTEGRACIÓN DE DESTREZAS.** Hoy en día se habla hasta la saciedad de la integración de destrezas (v. Cortés Moreno, 2010a, 2010b). Sin embargo, los cuatro departamentos de español siguen un programa en el que cada destreza se trabaja mayormente por separado. En las clases de Conversación sí se supone que se combinan la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral; otra excepción es la asignatura de Lectura y Composición.

En determinados casos, ciertamente, es preferible aislar un aspecto problemático de la lengua para dedicarle toda la atención, p. ej., una audición para discriminar pares mínimos de fonemas, tales como /p/ - /b/. Ahora bien, fuera del aula las destrezas tienden a aparecer integradas. Por consiguiente, si aspiramos a que la comunicación en el aula sea igual de auténtica, parece lógico que imitemos lo que ocurre fuera, o sea, que en cualquier asignatura de español se den las condiciones para que cada destreza se desarrolle con naturalidad. Veamos un ejemplo: el profesor presenta oralmente un tema (comprensión auditiva), acto seguido los alumnos leen un artículo (lectura) para ampliar información y formarse una idea más cabal sobre el asunto en cuestión, a continuación se debate el tema entre todos (interacción oral) y, como culminación de la tarea, cada uno expresa su opinión por escrito (expresión escrita).

**5.- MATERIALES ADECUADOS A LAS ASIGNATURAS Y A LOS ALUMNOS.** En *Sueña*, el libro utilizado en Fujen, las destrezas se presentan integradas, mientras que en el programa de español estas aparecen desintegradas (Audición, Lectura, Composición...). ¿Cómo compaginar tales materiales con ese currículo? Por otro lado, *Sueña* parece haber sido diseñado pensando más bien en alumnos occidentales, cuyas len-



guas y culturas son cercanas a la lengua y cultura meta. Muy al contrario, los alumnos taiwaneses se hallan a una gran distancia lingüística y cultural del mundo hispano. En tal situación, lo ideal para ellos es que les elaboremos unos materiales específicos (aun cuando para nosotros suponga un trabajo considerable), sobre todo, en los niveles iniciales. Valgan como ejemplos Blanco Pena (2010), Cortés Moreno (2008, 2009c, 2011b) o Cortés Moreno y Fang (2006).

**6.- ESPAÑOL COMO LENGUA PRINCIPAL DE INSTRUCCIÓN.** En la época del método de gramática y traducción (1840-1940) era tan habitual el uso (o, con más propiedad, *abuso*) de la lengua natal (L1) en clase, que, lógicamente, pocos alumnos lograban aprender a hablar la lengua meta (LM). Como reacción drástica, el método directo llegó a prohibir el empleo de la L1 en clase. Afortunadamente, tras largos debates al respecto a lo largo del siglo XX, hemos logrado situarnos en una posición intermedia, aunque, eso sí, parece de sentido común abogar por el español como lengua preferente de instrucción, reservando el chino para cuando resulte necesario. Si bien es cierto que el empleo del chino (o del taiwanés) garantiza una mayor comprensión, no es menos cierto que esa mejora en la comunicación va en detrimento de la práctica de la LM. De todos modos, no nos cabe la menor duda de que cada profesor sabrá decidir con plena responsabilidad en cada momento qué es prioritario. Recordemos, simplemente, que aumentando el caudal lingüístico o aducto (en inglés, *input*), presumiblemente se aumentará el aprendizaje (en inglés, *intake*). De ahí la vigencia de la clásica propuesta de “enseñar la lengua, no *sobre* la lengua” (Hockett, 1959).

**7.- ACLARACIONES LINGÜÍSTICAS AL INSTANTE.** Con frecuencia ocurre que si, p. ej., un alumno tiene una duda sobre el subjuntivo, espera a la clase de Gramática para pedir una aclaración; si la duda atañe, p. ej., a los conectores, tal vez esperará al profesor de Composición; etc. Pues bien, nuestra opinión al respecto es que en cualquier asignatura podemos aclarar cualesquiera dudas de tipo general –ortográficas, léxicas, morfológicas, fónicas, pragmáticas, socioculturales, etc.– que les surjan a los alumnos; cuestión aparte son las dudas circunscritas en las especialidades (arte, turismo, periodismo, etc.). Las principales ventajas de este proceder son: (1) que se atiende al alumno justo cuando está motivado por aprender, no cuando marca el horario de clases, y (2) que la duda se resuelve en su propio contexto lingüístico y extralingüístico (un vídeo de cultura, un libro de didáctica, un artículo de prensa, etc.), no aisladas de su contexto natural. Así, más allá de la comprensión teórica de la cuestión, se aprende el uso real de la lengua. Este principio entronca directamente con el número 4: la integración de destrezas, por un lado, y la interdisciplinariedad del nuevo currículo, por otro, facilitarán su implementación.

**8.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.** Además de transmitir conocimientos a los alumnos, conviene que los formemos como aprendientes autónomos, capaces de cultivarse en cualquier momento y en cualquier lugar, no solo mientras sean alumnos, sino incluso cuando dejen de serlo, a lo largo de su vida. Aunque cada

alumno desarrolla intuitivamente estrategias de aprendizaje, con la ayuda del profesor y de otras personas (p. ej., sus compañeros) puede lograr mejores resultados. Asimismo, merece la pena explorar los distintos estilos cognitivos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Convendremos en que a la mayoría les resulta muy difícil llevar a cabo tareas académicas básicas, tales como, p. ej., redactar un trabajo escrito sin copiar, o bien realizar una presentación oral sin leer o sin haber memorizado todo el discurso. En nuestras manos está instruirlos en que, p. ej., mientras que el plagio es reprochable, la cita de autores es encomiable; mientras que leer toda la presentación aburre al auditorio, ir consultando unas notas escritas e improvisando el discurso oral facilita la comprensión del mensaje y ayuda a que resulte más natural y amena la charla, aun cuando contenga algunos errores.

**9.- FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO COMO AGENTE SOCIAL Y HABLANTE INTERCULTURAL.** El alumno necesita desarrollar, además de una competencia comunicativa en español, una serie de actitudes y valores que le permitan actuar con dignidad y éxito en contextos hispanohablantes. Habida cuenta de que la actitud de los alumnos taiwaneses hacia los profesores es sumamente positiva, se trata, simplemente, de limar determinados aspectos de relativa importancia. Desde una óptica española, resultan inaceptables acciones como, p. ej., jugar con el móvil, comer o dormir en clase, puesto que se interpretan como actitudes irrespetuosas hacia el profesor y a los compañeros. Trabajar estas cuestiones mejora el ambiente en el aula y los resultados de aprendizaje: es de sentido común que quien dirige su atención a la clase aprende más que quien la dirige a su móvil o a sus alimentos. Lamentablemente, esas distracciones son ya tan habituales, que a casi nadie parecen sorprender. Por el bien de todos, proponemos que paulatinamente los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, de su asistencia y participación en clase, de las tareas en casa, etc. En este apartado también tienen cabida espinosas cuestiones éticas, tales como insistir en que fotocopiar libros no es ‘compartir’ una propiedad intelectual, sino robarla, una palabra casi tan fea como el delito que denota.

### **3.6. Ventajas e inconvenientes previsibles de esta propuesta**

Poner en marcha un proyecto de esta envergadura implica un esfuerzo adicional del profesorado, primero en las fases de preparación y, a su debido tiempo, en las de implementación. La nueva situación resultante conllevará ciertas adaptaciones en los contenidos del programa, en el método de enseñanza, en la dinámica de las clases, etc. Ahora bien, estamos convencidos de que todo el tiempo que dediquemos a este proyecto constituye una inversión de alta rentabilidad didáctica.

Una enseñanza centrada en los alumnos, esto es, adaptada a sus intereses académicos y a sus necesidades profesionales, es, en potencia, efectiva y motivadora, por lo que probablemente conducirá a unos mejores logros discentes. Si conseguimos unos resultados positivos en los 4 años de grado, entonces se podrá elevar el Máster al nivel propio de un programa de tercer ciclo. Sin duda, dichos éxitos resultarán gratificantes para los profesores, por lo que contribuirán a reforzar nuestra motivación por la docencia, circunstancia que redundará en beneficio del Departamento de Español.

### 3.7. Fases de elaboración e implementación del currículo

En la primera fase describimos someramente el programa de estudios, lo contextualizamos, fijamos unos objetivos y consensuamos unos principios generales; esta es, en sustancia, la que hemos presentado en los apartados anteriores.

La segunda fase comienza con un análisis pormenorizado de los intereses y necesidades de los alumnos (v. el apartado 3.8.). Con los datos obtenidos elaboraremos un borrador del marco teórico y de las líneas de actuación. Asimismo, esbozaremos una propuesta de distribución de áreas de conocimiento y tipos de asignaturas para cada semestre académico.

En la tercera fase redactaremos con detalle el marco teórico y las líneas de actuación. Por último, determinaremos las asignaturas obligatorias de cada área de conocimiento y elaboraremos un listado de optativas.

Concluido el diseño curricular, la cuarta y última fase corresponderá a la implementación paulatina del currículo a lo largo de cuatro años académicos. Veámoslo con un ejemplo de calendario:

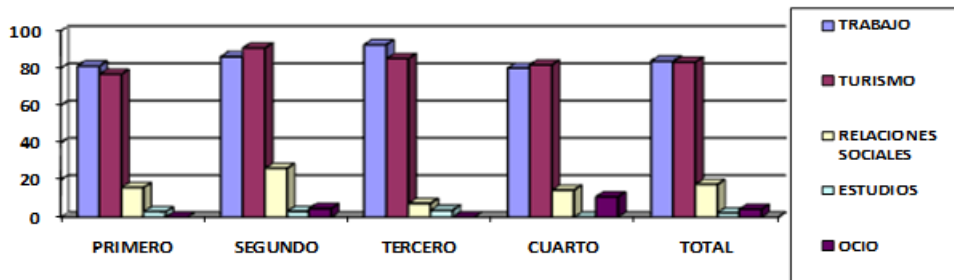
Año académico	2012-13	–	diseño curricular (fases 1, 2 y 3)
”	”	2013-14	– puesta en marcha del nuevo currículo solo en el 1.º curso,
”	”	2014-15	– aplicación del nuevo currículo en el 1.º curso y en el 2.º,
”	”	2015-16	– aplicación en 1.º, 2.º y 3.º,
”	”	2016-17	– culminación con la aplicación en 1.º, 2.º, 3.º y 4.º

### 3.8. Análisis de los intereses y necesidades de los alumnos

Una vez que hemos completado la exposición de la primera fase del programa, vamos a presentar el punto de partida de la segunda fase: un análisis de los intereses académicos actuales de los alumnos y de sus perspectivas profesionales futuras. Para realizar este tipo de análisis, podemos servirnos de formularios como el que transcribimos en Cortés Moreno (2000: 64-67). Otra solución es pasar una encuesta a los alumnos

de cada curso del Departamento de Español, tal como hicimos recientemente nosotros en Fujen. De los 18 ítems que componen la encuesta, aquí vamos a examinar solo 4. En los dos primeros ítems que consignamos aquí cada alumno puede escoger más de una opción; de ahí que la suma de los resultados rebase el 100%.

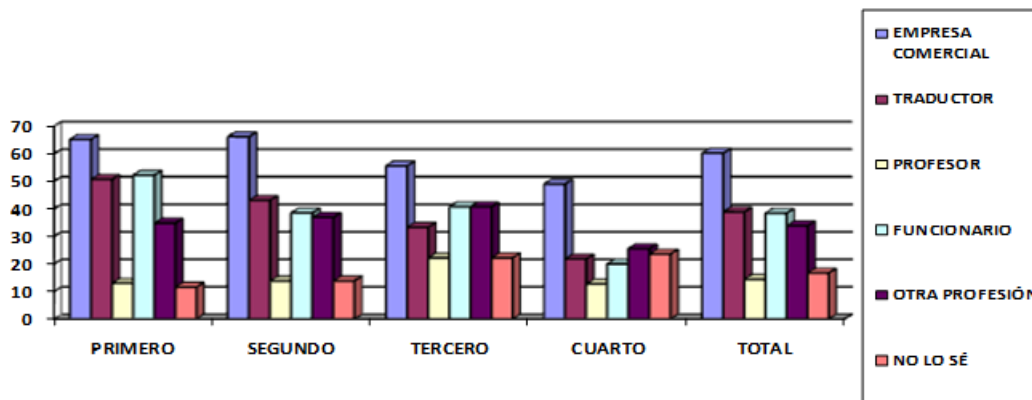
1.- *Creo que en el futuro el español me servirá para... (trabajo, turismo, nada...)*



El gráfico anterior muestra que la inmensa mayoría de los alumnos confían en que el español les servirá en el futuro, principalmente para fines profesionales y personales o familiares.

2.- *Cuando acabe los estudios, voy a (me gustaría) trabajar de...*

- a) empleado de empresa comercial      b) traductor      c) profesor  
d) funcionario      e) otra profesión      f) NO LO SÉ.

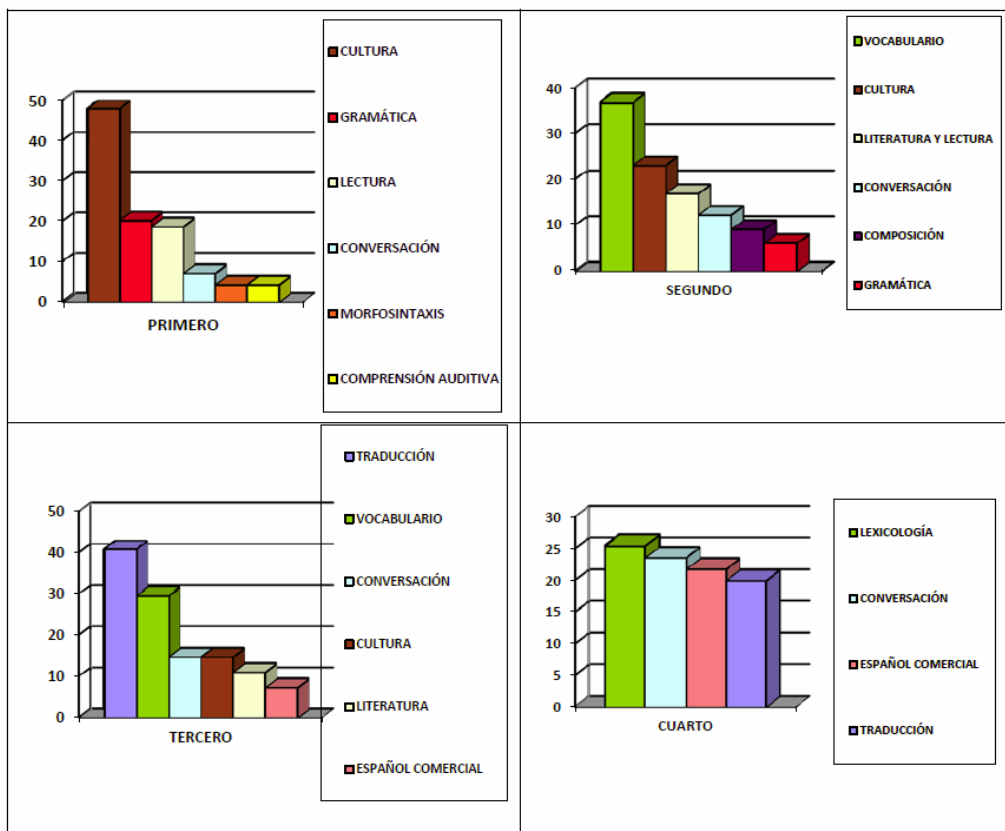


El gráfico anterior muestra unas siluetas bastante parecidas en cada uno de los cuatro cursos. Concentrémonos, entonces, en las columnas de totales. Con mucho, la opción preferida (60%) es 'empleado de empresa comercial'. A gran diferencia le siguen, prácticamente en un mismo nivel, 'traductor' (39%) y 'funcionario' (38%). Tan solo un 14% escogen la opción 'profesor'. La opción 'otra profesión' engloba una amplia gama: azafata, guía turístico, escritor, periodista, empresario, etc. Habida cuenta de las pocas plazas de profesor de español que se ofertan en Taiwán, la mayoría de nuestros alumnos, sabedores de esa circunstancia, no aspiran a ejercer la profesión docente, sino a dedicarse a las otras actividades profesionales mencionadas.

Los datos registrados en la opción ‘no lo sé’ resultan sorprendentes, ya que la proporción aumenta año tras año: 12% en 1.º → 14% en 2.º → 22% en 3.º → 24% en 4.º. Una posible interpretación, tal vez pesimista, es que cada vez son más los alumnos que han perdido la fe en la utilidad del español en el mercado de trabajo.

Antes de pasar a los dos últimos ítems, aclaremos que nuestro propósito en ambos casos es doble: averiguar qué asignaturas les interesan más y cuáles menos, y, al mismo tiempo, determinar qué factores contribuyen a que tal o cual asignatura les resulte interesante o no.

3.- De todas las asignaturas DE ESPAÑOL que tengo este semestre, la que más me interesa es....., porque.....



En la tabla siguiente presentamos, en síntesis, los resultados obtenidos:

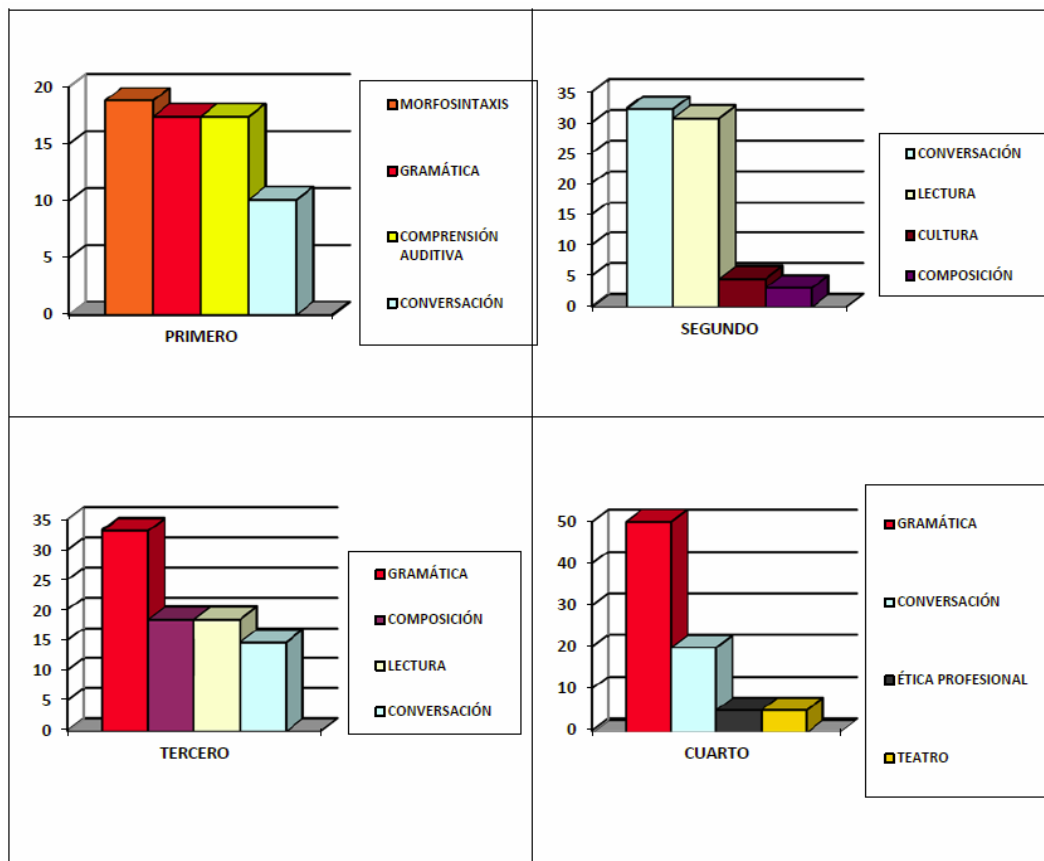
ASIGNATURA	1.º	2.º	3.º	4.º	INTERÉS
Cultura	48%	23%	15%		<b>decreciente</b>
Vocabulario / Lexicología		37%	30%	26%	
Traducción			41%	20%	
Lectura / Literatura	19%	17%	11%		
Gramática	20%	6%			

Conversación	7%	12%	15%	24%	creciente
Español comercial			7%	22%	

De los datos que muestra la tabla, podemos concluir que las cuatro asignaturas que mayor interés despiertan entre los alumnos son, por este orden, Cultura, Vocabulario / Lexicología, Traducción y Lectura / Literatura; no obstante, el interés por cada una de ellas desciende en mayor o menor medida curso tras curso. Por el contrario, el interés por la Conversación empieza con un porcentaje moderado en 1.º, pero va aumentando año tras año, hasta alcanzar un valor porcentual que triplica con creces el inicial, llegando a ser la asignatura preferida por 1 de cada 4 alumnos de 4.º También presentan una evolución positiva la asignatura de Español comercial en los dos últimos años de la carrera. Caso aparte es la asignatura de Gramática, de la que nos ocuparemos más abajo.

En cada uno de los 4 cursos, la principal razón por la que eligen estas asignaturas es porque les resultan prácticas, útiles y/o interesantes. Otras razones destacables son las siguientes: les complace el método de enseñanza, el profesor es simpático/amable, en la clase hay un ambiente agradable y relajado, tienen la sensación de que están aprendiendo mucho.

4.- De todas las asignaturas DE ESPAÑOL que tengo este semestre, la que menos me interesa es....., porque.....



La tabla siguiente resume los resultados obtenidos:

ASIGNATURA	1.º	2.º	3.º	4.º
Gramática	17%		33%	50%
Morfosintaxis	19%			
Lectura / Literatura		31%	19%	
Conversación	10%	32%	15%	20%

Salta a la vista que la Gramática es la asignatura que menos interesa a los alumnos de español (excepto a los de 2.º). Las asignaturas de Lectura/Literatura, por un lado, y Conversación, por otro, constituyen casos curiosos, habida cuenta de que ambas también figuran en la tabla de preferidas en el ítem anterior. Busquemos una explicación a tales paradojas. En el caso de las asignaturas de Lectura / Literatura todo apunta a que mientras a un determinado tipo de alumnado estas materias le interesan y complacen, a otro tipo de alumnado le parecen aburridas y de poca utilidad. En cambio, en el caso de la asignatura de Conversación el rechazo no se debe a una falta de interés por la conversación, sino todo lo contrario: la razón esgrimida por la mayoría es, precisamente, que en dichas clases no tienen suficientes ocasiones de dialogar. ¿Cómo se explica, entonces, que en el ítem anterior los resultados muestren una predilección por esta asignatura? La principal explicación es esta: los alumnos de cada curso se subdividen en tres grupos para las clases de Conversación, cada uno con un profesor distinto, quien decide a discreción los objetivos, el sílabo, los materiales de aprendizaje, el método didáctico, el sistema de evaluación, etc. El resultado es que bajo un mismo título de, p.ej., ‘Conversación de 4.º’ coexisten dinámicas de clase radicalmente dispares.

En cada uno de los 4 cursos estas son 3 de las principales razones por las que no les agradan las asignaturas en cuestión:

- porque no les resultan prácticas, útiles y/o interesantes;
- porque les resultan difíciles, aburridas y/o pesadas; y
- porque no les satisface el método de enseñanza.

En determinados casos, los encuestados lamentan que el contenido de algunas asignaturas se solapa con el de otras. Según los alumnos, Morfosintaxis y Gramática se parecen demasiado. Tal coincidencia parece comprensible, dado que, según el DRAE, la morfosintaxis no es más que una parte de la gramática. Por lo que respecta a las clases de Conversación, numerosos encuestados estiman que se parecen a las de Gramática y a las de Lectura, porque las tareas didácticas van enfocadas más hacia la lectoescritura que hacia la interacción oral, más hacia la forma que hacia el contenido del mensaje, más hacia la corrección que hacia la fluidez y el logro del propósito comunicativo.

Por último, vamos a tratar el caso particular de la Gramática, pues los porcentajes y, sobre todo, la evolución tan negativa de este ítem curso a curso parecen dignos de una profunda reflexión, más aún habida cuenta de la suprema estima en que tradicionalmente se tiene la gramática entre el profesorado. Es cierto que entre los alumnos de 1.º es la preferida por el 20%, pero también es la menos interesante para otro 17%; si a ese 17% le sumamos el 19% que señalan la morfosintaxis –parte de la gramática–, resulta que un 36% de los alumnos de 1.º (más de 1 de cada 3) la rechaza. En 3.º la proporción se sitúa en el 33%, y en 4.º se eleva hasta el 50%, es decir, nada menos que 1 de cada 2 alumnos.

#### 4. CONCLUSIONES

El sencillo análisis que hemos realizado en los apartados anteriores nos permite concluir que una reforma de los planes de estudio vigentes en los departamentos universitarios de ELE contribuirá a satisfacer mejor los intereses y necesidades de los actuales estudiantes taiwaneses. La experiencia acumulada en el casi medio siglo de historia del ELE en dichos departamentos constituye un valioso tesoro con el que afrontar ese reto contemporáneo, atendiendo a las sugerencias de los alumnos, pero reelaborándolas con nuestro propio criterio profesional.

¿Cómo se concibe que a la mayoría de los alumnos no les interese la gramática, esa materia que fue cardinal en nuestra etapa de formación como lingüistas y filólogos? El caso es que, como sabemos, las perspectivas profesionales de los alumnos distan considerablemente de las nuestras, lo que explica que, por más que nos pese, el estudio de la gramática difícilmente podrá despertarles a ellos el mismo interés que a nosotros.

Ahora bien, existen infinidad de alternativas para enseñar y aprender el uso de la gramática, de las que Long (2000: 183) prefiere un tratamiento implícito. Es más, en el caso de las construcciones gramaticalmente complejas (y determinados aspectos de la competencia pragmática), el autor considera que ese es el único método posible. No olvidemos que los propios alumnos también son capaces de construir por su cuenta reglas, formular hipótesis y ponerlas a prueba (Cortés Moreno, 2005: 10). Por otra parte, la experiencia nos demuestra que el estudio teórico y sistemático de paradigmas, listas de reglas, excepciones, etc., con frecuencia lleva al alumno al bloqueo en la comunicación, al querer asegurarse en todo momento de que lo que dice o escribe es correcto, lo que da al traste con la fluidez, aparte de no garantizar la corrección.

Una vez analizados los resultados de la encuesta, ya estamos en condiciones de plantear las tres áreas disciplinares en las que convendría ubicar una parte de las asignaturas del nuevo currículo, a saber: comercio, traducción y diplomacia. Por un lado, se



trataría de minimizar la presencia de aquellas materias relacionadas con la teoría lingüística (sintaxis, léxico, etc.), dado que esta no solo no forma parte de los intereses de los alumnos, sino que ni siquiera es imprescindible para el desarrollo de la competencia comunicativa. Sostenemos que la lengua se adquiere/aprende preponderantemente mediante el uso diario en situaciones auténticas de comunicación oral y escrita. Por otro lado, convendría introducir materias propias de la formación profesional que reclaman los propios alumnos. He aquí algunos ejemplos: Interacción oral en la empresa, Correspondencia comercial en la Red, Traducción de textos económicos, Política internacional, etc.

Si bien es cierto que las tradiciones de aprendizaje chinas difieren sensiblemente de las españolas, no es menos cierto que los estudiantes, en especial los jóvenes universitarios, se adaptan con facilidad a las nuevas propuestas curriculares y metodológicas llegadas de occidente (v. Naranjo Bastidas, 2009, Riutort Cánovas y Pérez Villafañe, 2007 y Sánchez Griñán, 2008).

Al final del camino, si logramos establecer un contexto académico propicio para la excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje, este proyecto podrá servir, incluso, como referencia para otros departamentos. Sea como sea, conviene no perder de vista la enriquecedora competencia existente (y en aumento) entre los departamentos de ELE en Taiwán. Tarde o temprano, sin ningún género de duda, uno de ellos tomará la iniciativa; los demás deberán conformarse con seguirle. El dilema, bien mirado, no estriba en adaptarse o no a los tiempos que corren, sino en esforzarse por subir al pedestal de los pioneros, o bien conformarse con un puesto de zaguero. No le faltaba razón a Ramón de Campoamor, cuando avisaba: “¡No olvidéis un instante que es quedarse atrás no ir adelante!”

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Pena, J. M. (2010). *Temas de gramática española para sinohablantes 1*. Taipéi: Caves Books. Impreso.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2005). “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?”, *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28: 89-108. Universidad de Sevilla, España. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2008). *Español para hablantes de chino*. Madrid: SGEL. Impreso.

- Cortés Moreno, M. (2009a). “Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones”, *MarcoELE* [en línea], 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Cortés Moreno, M. (2009b). “La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla”, *MarcoELE* [en línea], 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Cortés Moreno, M. (2009c). *Español: primer paso* 最新西班牙語教程（初級）. Taipéi: 萬人出版社. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2010a). “¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?”, *Actas de las III Jornadas de formación de profesores de español como lengua extranjera: integración de las destrezas comunicativas en el aula* [en línea], Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Cortés Moreno, M. (2010b). “Integración o desintegración de destrezas como estrategias de motivación por el ELE: unos ejemplos en Taiwán”. En Tu, T. (ed.). *La cultura en la enseñanza del español: 7-36*. Taipéi: Universidad Fujen. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2011a). “¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán”, *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín: 206-220. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2011b). *Español: segundo paso* 最新西班牙語教程（中級）. Taipéi: 萬人出版社. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2011c). “Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación”. En Contreras, N. y Sánchez, I. (eds.). *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Jaén, España: 11-48. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2012). “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”. *SinoELE*, 6. Web. Fecha de consulta: 2/3/2012.
- Cortés Moreno, M. y Fang, S. (2006). *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes. Impreso.
- Hockett, C. F. (1959). "The objectives and processes of language teaching". *California Schools*. Impreso.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Madrid: Biblioteca Nueva. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Long, M. (2000). “Focus on form in task-based language teaching”. En Lambert, R. y Shohamy, E. (eds.). *Language Policy and Pedagogy*. Ámsterdam: John Benjamins. Impreso.

- López Portillo, A. (2011). *Factores que influyen en la motivación del aprendiz en el aprendizaje de español o inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwán, y en otra de Asunción, Paraguay*. Universidad Autónoma de Asunción. Impreso.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes / SGEL. Impreso.
- McLaren, N. y D. Madrid (2004). "The Foreign Language Curriculum". En Madrid, D. y McLaren N. (eds.). *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Web. Fecha de consulta: 9/5/2012.
- Naranjo Bastidas, A. L. (2009). *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos*, Universidad Nebrija, Biblioteca Virtual Redele, 2010. Impreso.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante. Impreso.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> edición) [en línea]. Web. Fecha de consulta: 13/2/2012.
- Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2007). "Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías", *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Manila. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Universidad de Murcia, España. Web. Fecha de consulta: 2/2/2012.
- Sánchez Griñán, A. y M. Melo (compiladores) (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del sur. Impreso.
- Saussure, F. (1916) : *Cours de linguistique générale*. París : Payot, 1979. Impreso.
- Trujillo Sáez, F. (2005). "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar". *RedELE*, 4. Web. Fecha de consulta: 3/3/2012.