

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN: LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE CULTURA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (2009-2014)

HUANG, Yun Ting | Doctora en Investigación e Innovación en Educación (Universidad de Valladolid)

RESUMEN

Este artículo es el resumen de mi tesis doctoral del mismo título (Huang, 2015). El marco teórico de la tesis gira en torno al concepto de cultura, la relación entre la cultura española y la cultura taiwanesa, sus diferencias y semejanzas, la importancia de la competencia comunicativa intercultural, la relevancia de las instituciones internacionales como el Consejo de Europa, con su MCER, y el Instituto Cervantes, con su PCIC, etc. Se ha trabajado con una población de profesorado extraída de las Universidades taiwanesas de Fujen, Providence y Tamkangm, y con una muestra de alumnado de dichas universidades, con el fin de conocer sus opiniones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. También se ha elaborado una plantilla de análisis para estudiar los contenidos de ocho manuales utilizados por el alumnado y el profesorado.

PALABRAS CLAVE: Taiwán, aprendizaje del español, competencia comunicativa intercultural, cultura taiwanesa/china, aspectos socioculturales.

ABSTRACT

This article is an abstract of my doctoral thesis of the same name (Huang, 2015). The theoretical framework of the thesis revolves around the concept of culture, the relationship between Spanish and Taiwanese cultures, their differences and similarities, the importance of intercultural communicative competence, the importance of international institutions like the Council of Europe, with its CEFR and the Cervantes Institute, with its PCIC, etc. We have worked with a population of teachers drawn from the Taiwanese Universities of Fujen, Providence and Tamkang, and a sample of students in these universities, in or-

der to get their views on the process of teaching/learning Spanish as a foreign language. It has also developed an analysis of template to study the contents of eight manuals used by students and teachers.

KEYWORDS: Taiwan, Spanish learning, intercultural communicative competence, Taiwanese/Chinese culture, socio-cultural aspects.

BIODATA

Yun Ting Huang es Doctora en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza/aprendizaje de E/LE en Taiwán, la educación intercultural, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y el análisis de recursos utilizados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La globalización, la necesidad de comunicarse en varias lenguas y la expansión de los mercados exigen, a la educación superior en lenguas extranjeras, una formación de calidad que dé respuesta a las necesidades sociales, económicas y culturales de sus países. En este sentido resulta necesario conocer y analizar la función de los departamentos de idiomas de las universidades.

Al inglés, que es asumido como idioma internacional para las transacciones económicas y científicas, hay que unir el español, debido a su utilización en América del Sur (zona de expansión y crecimiento económico). El componente cultural se considera una parte integral e insoslayable en la enseñanza de la lengua extranjera, y también una base para desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Así pues, ante el creciente desarrollo e interés del papel de la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, es cada vez más necesario realizar investigaciones empíricas como la que presentamos aquí, ya que ayudan a mejorar la adquisición y el uso de categorías específicas. También ayudan a conocer las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura¹.

Por todo ello, esperamos que esta tesis contribuya a conseguir mejores herramientas/aplicaciones didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente a alumnos sinohablantes

¹ Es un concepto que se ha elaborado para esta tesis, con el fin de agrupar a unas asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural. (Introducción a la civilización hispánica, Geografía y cultura de España, etc.). Asimismo, se ha excluido la Literatura y otras, porque me he centrado más en los aspectos socioculturales.

² Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español.

1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO CULTURA

1.1. Delimitación conceptual

El concepto "cultura" es amplio y complejo, su uso ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. CORDE², como banco de datos del español, recoge el término "cultura" en 6 873 casos y en 1 227 documentos. Por otro lado, Kroeber y Kluckhohn (1952), elaboraron una lista de 164 definiciones de cultura. En consecuencia, podemos observar que la "cultura" es un término que tiene muchos significados interrelacionados.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2001)³ define la cultura como: "el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc."

Un diccionario⁴ publicado por el Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas) define el término "cultura" de la siguiente manera: "文治教化。人類在歷史發展過程中創造的總成果。包括宗教、道德、藝術、科學等各方面。[La cultura es todo fruto que la humanidad crea a lo largo del desarrollo de la historia, incluyendo todos los aspectos de la religión, la moral, el arte y la ciencia, etc.]"

Kramsch (1993: 55), afirma que "lo cultural remite a ideales, valores, a una formación, a categorías prácticas, hipótesis de vida, es decir, a un conjunto de elementos que, conscientemente o no, son reconocidos como buenos o convenientes, por gentes que se identifican como parte integrante de una

³ Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> [23 de marzo de 2014].

⁴ Datos extraídos de la web por el Ministerio de Educación de R.O.C. (Taiwán). 文獻取自：中華民國教育部-重編國語詞典修訂本 Recuperado en <http://dict.revised.moe.edu.tw> [23 de marzo de 2014].

sociedad". Así pues, el concepto de cultura aglutina a todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad.

Podemos concluir que la cultura puede percibirse como un modo de interpretación de la realidad que permite la adaptación a las exigencias del mundo social, y es susceptible de ser aprendida y transmitida. Desde esta acepción no cabe entenderla como un fenómeno cerrado y monolítico que se transmite de unas generaciones a otras, sino en continua construcción, nutrida por las aportaciones de otras culturas y ligada a la cambiante dinámica social. Esta perspectiva de análisis nos ayuda a entender la imagen de la diversidad cultural predominante en las épocas recientes.

1.2. Tipos de cultura

Por lo que respecta a los tipos de cultura, Miquel y Sans (1992) proponen una clasificación de la cultura y establecen tres tipos:

1. Cultura con mayúsculas.
2. Cultura con minúsculas (cultura a secas).
3. Kultura con k.

La "Cultura con mayúscula" abarca la noción tradicional de cultura. Algunos investigadores la denominan "cultura cultivada" o "cultura académica", y hace referencia al conocimiento de la geografía e historia, así como de los hitos artísticos y literarios, es decir, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, a grandes personajes de ficción o históricos. Ejemplos de esto son: el Quijote, el Escorial, Picasso, Dalí, etc., es el tipo de contenidos de cultura que suelen encontrarse en los materiales didácticos.

Por otro lado, la "Cultura con minúscula (cultura a secas)" abarca "todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido" (Miquel y Sans, 1992: 17). Miquel la denomina como "cultura esencial". Según esta clasificación, se puede decir que la "cultura con minúscula", alude al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres,

los hábitos y comportamientos cotidianos, las condiciones de vida, los ritos, las convenciones sociales y creencias, que poseen los miembros de una comunidad.

Por último, la "Kultura con k" tiene que ver con el tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados y que solo deberán formar parte de la programación en casos muy específicos. Guillén Díaz (2004: 517) afirma que este tipo de cultura es como la "cultura epidérmica", esto es, la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor.

Plog y Bates (1980) afirman que la cultura forma todo lo que implica transformación junto con un modelo de vida que seguir, agrupándose en:

- a) Manifestaciones concretas o materiales: fiestas, alimentos, ropa, arte, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo, monumentos históricos.
- b) Manifestaciones simbólicas o espirituales: creencias, valores, actos humanitarios, normas y sanciones.

A través de los estudios analizados, podemos proponer la siguiente imagen/metáfora: la cultura es como un árbol. La parte visible del árbol (hojas y ramas del árbol), se identificaría con las características observables, incluyendo los patrones de comportamiento, las reglas, las historias, los mitos, el lenguaje, las ceremonias, la forma de vestir, etc. La parte interna (como la raíz del árbol) engloba toda una serie de creencias y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. Estos se transmiten de generación en generación, por lo tanto, sus características, como las de las raíces del árbol, son estables y profundas. Por lo tanto, una cultura tiene aspectos que podemos ver y describir fácilmente, pero también tiene ideas y conceptos muy profundos, que se sitúan en la parte interna. En consecuencia, el profesorado cuando imparte docencia debe darse cuenta de esta doble forma o doble faz de la manifestación cultural, para comprender las reacciones de los estudiantes, al enfrentarse a una realidad sociocultural diferente, con el objetivo de llegar a lo interno y hace que el alumnado pueda entender el porqué y las raíces de las actitudes externas.

1.3. La cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En este contexto, Miquel y Sans (1992) proponen un enfoque de lo cultural basado en dos perspectivas, la competencia comunicativa y la capacidad del estudiante de poder interactuar en distintas situaciones de la comunicación, especialmente, mediante el aprendizaje de E/LE. Estos autores desarrollan dichas perspectivas de la siguiente manera:

- **Perspectiva comunicativa.** Desde esta perspectiva, el estudiante no sólo tiene los conocimientos, sino que estos conocimientos le sirven para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta. La necesidad de abordar la competencia cultural como una parte indisoluble de la competencia comunicativa es incuestionable.
- **Perspectiva de educación intercultural.** Desde la perspectiva intercultural, es necesario que la programación de los contenidos culturales para la enseñanza de LE se adhieran al “concepto de dinamización cultural, que no solamente incluye informaciones culturales en la clase, sino que convierte al aula en un marco de actividad cultural y pretende la proyección externa y activa de los procedimientos y las actitudes” (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 541).

Es un hecho que la cultura no va siempre en una misma dirección. Debido a que la sociedad de hoy en día es cada vez más compleja y cosmopolita, la diversidad cultural es un hecho, así la educación se ve influida por los constantes cambios culturales que le exige tener que rediseñar tanto su metodología como sus fines. Tampoco se pueden olvidar las nuevas habilidades que requiere la sociedad.

Una buena enseñanza debe conceder un papel esencial al componente cultural. La pregunta clave no es sólo qué elementos culturales se deben incluir

⁵ El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (MCER) es consecuencia de un proyecto de política lingüística promovido por el Consejo de Europa en Rüslikon (Suiza) en el año 2001. El documento MCER concede un papel importante a la dimensión cultural, y refleja el deseo de la U.E de adaptar la

en la enseñanza a lo largo del aprendizaje, sino qué se debe hacer con ellos. Hoy se piensa que hay que hacer hincapié en que la cultura debe tratarse como un elemento integrado en el aula: el componente cultural no ha de dejarse de lado o supeditar al resto de componentes, sino que ha de integrarse en un todo coherente. A través de los planes de estudio, se ofrece un amplio panorama cultural para ayudar a comprender la sociedad actual, y reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la sociedad actual del país meta y del de origen. Con ello se favorece una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes.

1.4. La importancia de las instituciones internacionales ante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras

Este epígrafe se centra en un análisis del componente cultural según el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Todo ello con el fin de comprender los tipos de recursos culturales que se utilizan en el proceso de enseñanza/aprendizaje, su importancia y su dominio en la enseñanza de E/LE.

1.4.1. Los contenidos culturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

El MCER ⁵ incorpora las *competencias generales* y las *competencias comunicativas de la lengua* en las competencias del usuario o estudiante. Las *competencias generales* del individuo incluyen el conocimiento declarativo (saber), que engloba el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural; las destrezas y habilidades (saber hacer; la competencia existencial (saber ser); y la capacidad de aprender (saber aprender).

enseñanza de idiomas a las necesidades del mundo contemporáneo y desarrollar consensos sobre los objetivos y principios por los que se ha de guiar dicha enseñanza en el futuro.

Podemos comprobar que los conocimientos declarativos (saber) derivan de la experiencia acumulada y de la instrucción educativa. El conocimiento del mundo debe ser compartido, y comprende el conocimiento del país o países en que se habla el idioma meta y, en particular, conocimientos geográficos, demográficos, económicos, políticos y relaciones, etc.

El conocimiento sociocultural es la base conceptual para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad, cuando se une al saber procedimental y al saber actitudinal o afectivo. En definitiva, el Marco delimita cuáles deben ser los contenidos culturales que tienen que conocer los alumnos extranjeros. Respecto a los contenidos socioculturales, se realiza una enumeración de los mismos organizada en torno a siete criterios, que se presentan a continuación:

1. *La vida diaria.*
2. *Las condiciones de vida.*
3. *Las relaciones personales.*
4. *Los valores, las creencias y las actitudes.*
5. *El lenguaje corporal.*
6. *Las convenciones sociales.*
7. *El comportamiento ritual.*

Estos contenidos culturales se organizan en torno al conocimiento sociocultural, el conocimiento de la sociedad y el conocimiento de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje.

En cuanto a la interculturalidad, por un lado, se habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”, es decir, se refiere a un fenómeno que es cognitivo, comunicativo, mental y social. Esta consciencia intercultural está ligada a las destrezas y habilidades interculturales, incluyendo la capacidad de relacionar la cultura propia con la meta, la sensibilidad cultural, el uso de distintas estrategias a la hora de establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad para saber abordar con eficacia los malentendidos interculturales, así como para superar los estereotipos.

Por lo que respecta a las *competencias comunicativas de lengua*, como se destacó respecto a la competencia sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Estos marcadores difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas. En este sentido, el MCER en su apartado 5.2.2. destaca los aspectos más ligados al uso correcto de la lengua, que serían: marcadores lingüísticos en las relaciones sociales, normas de cortesía, refranes, diferencia de registros, dialecto y acento. Este componente afecta a la comunicación intercultural, y afecta negativamente cuando se crean expectativas frustradas en los interlocutores.

Tras el análisis realizado, podemos decir que el MCER se sustenta en la inclusión e importancia que se da a los aspectos culturales en la enseñanza de las lenguas. Según este documento, el proceso de enseñanza debe habilitar al estudiante a que, activando sus conocimientos, destrezas y habilidades, sea capaz de actuar como miembro de la sociedad en la que se encuentra inmerso (agente social). En este proceso de actuación, el estudiante no sólo necesita conocimientos sobre el sistema de la lengua, sino que también es esencial que conozca los condicionamientos culturales propios de la lengua meta.

A continuación, hacemos referencia a otro documento esencial para esta investigación, se trata del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC)*.

1.4.2. Los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El PCIC resalta el papel del componente cultural ya que: “considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión que recogería los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante” (PCIC, vol. I, 2006: 36). El PCIC desarrolla el “componente cultural” a través de tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. El Plan recoge en estos tres volúmenes los rasgos característicos

de las culturas tanto española como hispanoamericana. Así pues, en primer lugar, se organiza el inventario de *Referentes culturales*, en el que se presentan aspectos culturales de la realidad española y de los países hispanos, agrupados en tres grandes apartados: Conocimientos generales de los países hispanos, Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, Productos y creaciones culturales. Estos conocimientos pertenecen a la “Cultura con mayúscula”.

Por lo que respecta al inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, éste alude al conocimiento basado en la experiencia, el modo de vida, los aspectos cotidianos, la organización social y las relaciones personales, etc. Los saberes, como sucede con los *Referentes culturales*, son una serie de creencias y valores que reflejan el efecto que tienen los contenidos descritos sobre los miembros de esa sociedad. Los comportamientos describen el contenido y las situaciones de interacción. Además de presentar esta estructura paralela, el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* incluye también las oportunas referencias al inventario de Nociones específicas.

El inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* presenta una relación de procedimientos que permiten al alumnado aproximarse a las culturas hispanas, desde una perspectiva intercultural. En cuanto a las *Habilidades y actitudes interculturales*, este enfoque no establece fases o grados como en los otros dos inventarios de la dimensión cultural. En este caso, nos encontramos con unos procedimientos que permitirán al alumnado aproximarse a otras culturas como España y los países hispanoamericanos, desde una perspectiva intercultural.

Como se ha señalado anteriormente, el PCIC recoge un valioso inventario sobre aspectos culturales, tales como son los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales, las habilidades y actitudes interculturales y sus procedimientos de aprendizaje. En relación con el componente cultural, el documento del PCIC (2006) lo define como aquel que permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Es muy importante, para quienes

aprenden una nueva lengua, conocer los referentes culturales, ser sensibles a los comportamientos socioculturales, desarrollar actitudes y habilidades ante posibles conflictos, malentendidos y choques culturales. Necesitan entender otras realidades culturales y ser capaces de implicarse en ellas, sin que exista la falta de comprensión de la dimensión intercultural. En definitiva, estos aspectos culturales permiten al alumnado el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se implican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural.

1.5. Hacia la competencia comunicativa intercultural

Desde hace un par de décadas, el nuevo contexto social subraya la evolución de la enseñanza de la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural. Byram (1997) propone el concepto de “competencia comunicativa intercultural” influido por el concepto de “interlengua” de Selinker. La denominada *Competencia comunicativa intercultural* engloba la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática (competencia discursiva y funcional) y la intercultural. Byram (1997: 5) define la competencia comunicativa intercultural como la “habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países”, con lo cual, el término de la competencia comunicativa intercultural es más amplio que el de competencia comunicativa, considerando la comunicación, no sólo como intercambio de información, sino también como interacción social.

Se puede observar que la competencia comunicativa intercultural va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural, ya que sustituye al hablante nativo como modelo que imitar por el hablante intercultural. El hablante intercultural debe tener “la habilidad de ver y manejar las relaciones entre sí mismo y sus propias creencias, conductas y significados culturales, expresados en un idioma extranjero, y los de su interlocutor, expresados en el mismo idioma —o incluso una combinación de idiomas— que puede ser o no la lengua del interlocutor” (Byram, 1997: 12). Por lo tanto, es un gran cambio respecto al objetivo de la enseñanza/aprendizaje de LE. Ahora un hablante

extranjero es capaz de comunicarse con un hablante nativo, llegando a una forma de comunicación e interacción satisfactoria para ambos. Esto supone conservar su identidad cultural, a la vez que ser capaz de hacerla comprender a su interlocutor, y comprender la propia identidad cultural (Valls Campà, 2009).

Como consecuencia, un modelo de competencia comunicativa intercultural tiene como características las siguientes:

- a) la dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje,
- b) la cultura original del estudiante es tan importante como la que está aprendiendo, pues a partir de la suya el estudiante podrá investigar y comprender mejor la nueva,
- c) el factor emocional-afectivo ocupa un papel importantísimo en todo el proceso.

Definitivamente, podemos decir que la competencia comunicativa intercultural está asociada a tres elementos: cognitivo, comportamental y afectivo (Ricard, 1993).

Como conclusión de lo expuesto hasta ahora, se deduce que uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras sería el desarrollo de la competencia intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que los materiales didácticos permitan desarrollar conocimientos y habilidades. También hace falta que el profesor planifique actividades a través de las cuales los estudiantes aprendan a observar y analizar, críticamente, las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima que fomente la empatía, la curiosidad y la tolerancia hacia los otros.

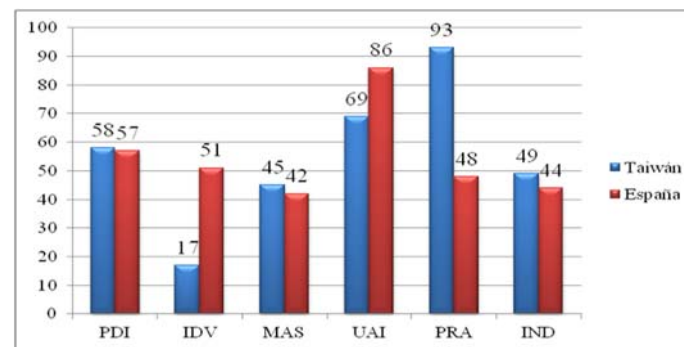
2. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

En el presente apartado se estudian los aspectos culturales diferenciadores y coincidentes entre la cultura china y la cultura española. Se intenta hacer una reflexión sobre la cultura china, sus valores, pensamientos y raíces culturales que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE.

En primer lugar, para tener una idea clara de cómo la cultura china y española difieren en sus dimensiones culturales, hemos evaluado estas dos culturas según las categorías elaboradas por Hofstede en su "Modelo de las Seis Dimensiones" (2010). Las seis dimensiones hacen referencias a⁶: 1) Distancia del poder. 2) Individualismo vs. Colectivismo. 3) Masculinidad vs. Femenidad. 4) Evasión de la incertidumbre. 5) Normativo vs. Pragmático. 6) Indulgencia vs. Contención.

A raíz del análisis sobre la cultura china y española, pasaremos a continuación a realizar una comparación entre ellas. Según la figura 1, podemos ver que hay gran diferencia entre Taiwán y España en Individualismo (IDV), Evasión de la incertidumbre (UAI) y Pragmático (PRA).

Figura 1: Dimensiones culturales en Taiwán y en España.



Fuente: Huang (2015).

⁶ La puntuación o puntaje de cada dimensión va de 1 a 100.

Respecto al **individualismo frente a colectivismo**, se manifiesta que la cultura española es fundamentalmente individualista (puntuación de 51), mientras que la china es esencialmente colectivista (puntuación de 17). Hay culturas que podríamos denominar “silenciosas” y culturas “parlanchinas”. La sociedad taiwanesa posee un grado mayor de introversión que la mayoría de las culturas occidentales.

El estudiante chino se ha caracterizado por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. No se le incita a valorar el individualismo, sino los objetivos perseguidos colectivamente. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En contraste, y también de forma generalizada, el estudiante occidental se ha caracterizado por ser más activo en el aula, valorando el individualismo y el pensamiento crítico. La repetición y la memorización, sin embargo, no gozan de una buena consideración pedagógica en las culturas occidentales, al tiempo que los logros académicos dependen más de la capacidad que del esfuerzo.

En este sentido Sánchez Griñán (2008: 407) señala como características del proceso de enseñanza-aprendizaje chino: la falta de interacción y de individualización, la ausencia de creatividad y de expresión propia, o la escasez de interpretaciones personales y de aprendizaje experimental. Así, el profesorado chino centrará su atención en la disciplina, la trasmisión de conocimientos, el cumplimiento del currículo y el sistema de exámenes. También hay que tener presente la importancia que se otorga, en la sociedad china, al valor colectivo, por lo que las prioridades personales se contemplan como parte de un grupo o comunidad, debiéndose fomentar:

- El aprendizaje interdependiente.
- La cooperación y la conciencia social.
- El ser uno mismo en relación a los demás.
- La expresión de lo que está socialmente compartido en lugar de lo que se siente individualmente.
- La creación basada en el dominio antes que en el descubrimiento.

Por otra parte, en el concepto “jerarquía”, heredado de Confucio y del taoísmo, subyace la imagen de los chinos actuales, la cual está caracterizada, sobre todo, por la búsqueda de la armonía en las relaciones interpersonales. Por una parte, perseguir el acuerdo común y los intereses comunes y, por otra parte, está el reconocimiento colectivo, es decir, los méritos de los individuos se valoran en la colectividad.

Muchos profesores (Carson y Nelson, 1996; Ginsberg, 1992; Jin y Cortazzi, 1996; Sánchez Griñán, 2008) describen al estudiante chino como diligente, persistente, perfeccionista y con carácter afectuoso. Destacan también su capacidad de memorizar y el deseo de aprender bien. Afirman que la enseñanza se centra en una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito, y observan deficiencias en la comunicación oral y escrita como consecuencia de la inactividad en clase. El rol del alumnado consiste fundamentalmente en escuchar, no se fomenta trabajar en grupo. Esta última característica podría parecer contradictoria con el espíritu colectivista de la sociedad y la educación, pero no es un problema de cooperación, sino “el resultado del deseo de los estudiantes en concentrarse en las actividades de aprendizaje sin la distracción de hablar a sus compañeros” (Jin y Cortazzi, 1996: 185).

En cuanto a **la evasión de la incertidumbre**, los taiwaneses tienen una puntuación de 69 y los españoles de 86. Atendiendo a esta dimensión, sería posible explicar que las personas españolas afrontan los cambios y la incertidumbre de manera más sensible que las taiwanesas.

A continuación nos centraremos en **la dimensión normativa frente al pragmatismo**. Podemos señalar que la puntuación de Taiwán es de 93 y la de España 48. Por lo tanto, España pertenece a la orientación a corto plazo, en cambio, Taiwán es de orientación a largo plazo, aspecto estrechamente relacionado con el confucionismo. Se puede interpretar esta puntuación en cómo hacer frente a la búsqueda de la virtud, en la medida en que una sociedad muestra una perspectiva orientada hacia el futuro pragmático, en lugar de una perspectiva histórica convencional a corto plazo.

Siguiendo este enfoque de trabajo, examinamos a continuación en qué medida pueden afectar los elementos de la cultura china al aprendizaje, y al cambio de paradigma en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes taiwaneses poseen algunas características propias, entre las que podemos destacar los filtros afectivos y culturales que marcan el comportamiento del estudiante taiwanés, y que en muchas oraciones permanecen ocultos. Estas características se manifiestan en numerosas ocasiones como en:

a. La aparente pasividad de los estudiantes en las clases. Los taiwaneses tienden a pensar que los jóvenes tranquilos, pasivos y obedientes que superan con éxito los exámenes son buenos estudiantes. Los occidentales, por el contrario, admiran a aquellos que destacan por sus participaciones activas y sus opiniones originales. Además, desde la educación primaria hasta la educación secundaria superior, los profesores taiwaneses, a diferencia de los europeos, no motivan a los estudiantes para participar en clase, sino que esperan que contesten a preguntas hechas por ellos y valoran sobre todo el “silencio atento”, es decir, desean que presten atención, tomen notas y hablen sólo cuando los docentes se dirigen a ellos.

b. Los estudiantes no hablan por propia iniciativa en clase ni debaten, y sólo lo hacen cuando el docente les asigna el turno. Muchos estudiantes observan mientras otros contestan al docente que, en riguroso orden, seguirá realizando preguntas al resto de la clase. En la mayoría de las aulas, el docente enseña desde la tarima y el estudiante escucha, se trata del modelo tradicional de enseñanza. Esta actitud es una consecuencia directa de la relación entre el docente y el estudiante, la cual es típica en el sistema educativo actual de Taiwán. Por esta razón, la interacción entre docente y estudiante actualmente es un problema.

c. Los estudiantes procurarán hablar con un tono de voz inaudible que aminore los efectos de su actuación individualista. La actividad programada no redundará, por tanto, en el aprendizaje comunicativo, ni para él, cuya ansiedad

le ha impedido mantener un filtro afectivo apto para la adquisición, ni para el resto del grupo, que ni siquiera ha podido escuchar sus palabras. Este código de vergüenza que en él opera le llevará en otras ocasiones a acudir a la expresión “No sé. No entiendo” como salida segura a una pregunta del profesor sobre la que no siente seguridad y ante la que tiene miedo a equivocarse.

Además, podemos observar otra diferencia entre los estudiantes orientales y occidentales que está relacionada con el tipo de preguntas. El tipo de preguntas que hacen los estudiantes chinos puede diferir bastante del tipo de preguntas del estudiante occidental. Los estudiantes chinos valoran las preguntas que son fruto de una reflexión minuciosa, mientras que los estudiantes occidentales parecen ser más espontáneos en este sentido. Las preguntas de los estudiantes chinos buscan una confirmación del profesor, y muchas de ellas, una explicación sistemática, si bien la tendencia es realizarlas cuando el estudiante es consciente de que no es sólo él, sino todo el grupo el que tiene dudas y puede beneficiarse de las explicaciones del profesor; en caso contrario, lo más común es hacerlas cuando la clase ha terminado.

Es un hecho que en la enseñanza de la lengua se ha tenido poco en cuenta la cultura que tiene el estudiante y su relación con la cultura objeto de estudio. Según Jin y Cortazzi (2001), su relevancia es primordial tanto para un buen entendimiento entre estudiante-docente, como para comprender los procesos que se dan en el aula durante el aprendizaje de la nueva lengua. La cultura, entendida en el sentido de un código simbólico y unos patrones de comportamiento, que son el resultado de una convención, aúna a los miembros de un grupo y hace posible la comunicación entre ellos.

Estas manifestaciones de los estudiantes taiwaneses nos sirven para encontrar una explicación al comportamiento de los estudiantes sinohablantes⁷ en el aula. Es imposible negar que existan influencias en el modelo de aprender y concebir la educación, que se remontan a los mismos inicios de la cultura china, sobre todo por la estrecha relación que existió entre la transmisión del

⁷ Sinohablantes significa chinohablante. Que habla el chino.

confucionismo y el aprendizaje (ético-moral y cívico) a través de los exámenes imperiales durante 1700 años. Hoy en día, estos métodos aún tienen impacto en el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

A continuación, nos centraremos en los aspectos culturales divergentes entre la cultura china y la española, relativos al proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, por parte del alumnado taiwanés.

La “introversión cultural”, característica general de la psique taiwanesa y china, también se da en gran parte de Asia. Las situaciones típicas a las que se está expuesto cuando se practica una lengua extranjera, tanto en clase como en la vida cotidiana, generan un aumento considerable de esta introversión. Evidentemente, tener que hablar en público un idioma que no se domina supone un nivel de estrés más elevado que hacerlo en un entorno privado. Como los estudiantes taiwaneses tienen un nivel de introversión inicial alto, los efectos inhibitorios se multiplican. Esto conlleva varios aspectos que afectan inmediatamente al ámbito del aprendizaje de un idioma extranjero. Sabemos que un cierto grado de extraversión ayuda a los aprendices a la hora de familiarizarse con la cultura y lengua extranjera. La extraversión favorece una interacción más intensa y, por tanto, unos conocimientos más amplios tanto del idioma como de la cultura. Desgraciadamente, la forma tradicional de cómo se dan las clases en Taiwán no tiene en cuenta esta problemática.

Si bien no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, tampoco podemos creer que todas las características obedezcan a factores culturales. Más que atribuir una identidad particular a los estudiantes chinos, y adscribirles características culturales como a un grupo fijo y homogéneo, hay que profundizar en el contexto educativo.

Es necesario señalar también otros aspectos influyentes como los antecedentes y los objetivos de los estudiantes, su motivación para aprender, el contexto de las interacciones y la naturaleza de la relación entre profesores y aprendientes. Gu y Schweisfurth (2006: 2) señalan que “un punto de vista estático sobre un grupo cultural de aprendientes tiende a oscurecer la

importancia de aquellos aspectos”. Los estudiantes chinos prefieren adoptar actitudes que favorezcan la interacción, la finalidad práctica de lo que estudian, el trabajo en grupo y el pensamiento crítico. Están interesados en la enseñanza centrada en procesos y en el aprendiente, pero, dadas las condiciones del contexto educativo, y no tanto las características intrínsecas culturales, se sienten impedidos a asumir estas actitudes (Cheng, 2000; Gieve y Clark, 2005; Shi, 2006, etc.). Por esta razón, el estudiante chino puede tener ciertas características identificables, algunas de las cuales están relacionadas con la cultura, pero los estudiantes también aprenden y se comportan de forma diferente en distintas situaciones, según las necesidades personales y las exigencias situacionales.

A continuación, voy a centrarme en los dos aspectos más relevantes de la educación superior y los departamentos de español en Taiwán. Que tienen que ver con: los retos y perspectivas de las universidades taiwanesas y el fenómeno de los recursos educativos en los Departamentos de Español.

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN TAIWÁN

3.1. Retos y perspectivas de las universidades taiwanesas

Los nuevos retos globales y locales relacionados con el desarrollo humano y social nos llevan a repensar nuevas misiones para las universidades y su articulación con el resto de la sociedad. A través de análisis de la educación superior en Taiwán, podemos ver que los retos de las universidades taiwanesas son:

- El número excesivo de universidades

En Taiwán hay en total 161 instituciones universitarias. Este es un número muy elevado si se compara con España que cuenta con cerca de 74 universidades. Aunque la superficie territorial de España es 14 veces mayor que en Taiwán, con la mitad de población que España Taiwán tiene el doble de

instituciones universitarias. Así pues, existe un exceso de oferta en la educación superior, esto podría repercutir en la calidad de la universidad y en el nivel del alumnado.

- Desequilibrio de recursos humanos

Las instituciones universitarias han formado los suficientes recursos humanos, pero existe una brecha entre los egresados universitarios y los empleados recién titulados respecto a su formación práctica. Por lo tanto, los egresados no responden a las expectativas de la sociedad y a las demandas de la industria. Además, los egresados de la universidad, másteres y doctorados sobrepasan las necesidades sociales, por lo tanto, la “devaluación del título académico” supone una grave crisis.

- El ambiente de aprendizaje no beneficia a “aprender a aprender”.

1. los estudiantes pasivos no pueden enfrentarse a un entorno social que cambia rápidamente.
2. los currículos no tienen un ámbito interdisciplinario y hay una brecha entre la teoría y la práctica.
3. la enseñanza es unidireccional, falta la interacción

Por lo tanto, nos encontramos con un aprendizaje pasivo, con baja motivación y eficiencia en el aprendizaje.

- La brecha entre el conocimiento académico y el mundo laboral.

La formación académica se ha centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades, para el desarrollo de la profesión. Por lo tanto, los estudiantes tienen conocimientos pero no saben cómo aplicarlos en las distintas situaciones.

- La disminución de la tasa de natalidad y el aumento de la población envejecida.

La baja tasa de natalidad pronto tendrá un impacto grave en todos los niveles de la escolarización. Porque en la actualidad, el número de

universidades es excesivo, pero dentro de 10 años el alumnado disminuirá a la mitad. No se necesitarán tantas universidades, por lo tanto, si las universidades no son de calidad, se verán obligadas a cerrar.

Por esta razón, es necesario ajustar los recursos educativos para mantener la calidad y atraer a los estudiantes. Por otro lado, hay que realizar una reforma completa de los currículos, materiales didácticos y otros recursos educativos.

3.2. El fenómeno de los recursos educativos en los departamentos de español

En Taiwán, si se quiere aprender español, se puede hacer por tres vías: las instituciones escolares (Enseñanza secundaria y Enseñanza superior), las escuelas de idiomas privadas y otros institutos educativos. Sin embargo, es en la educación superior en donde están mejor organizados los estudios de la lengua española, son más completos y coherentes. De acuerdo con los datos oficiales del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación 2014, el total de estudiantes universitarios que estudiaban en los Departamentos de español durante el curso académico 2013-2014, incluyendo las secciones nocturna y diurna, era de 2 307.

En Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de enseñar español como una de las múltiples lenguas, que ofertan los departamentos de formación lingüística dentro de sus planes curriculares. Las universidades ofrecen clases de español como segunda lengua extranjera, y a pesar de no contar con Departamento de Español, sus departamentos de lenguas extranjeras cuentan con profesores de español. Hoy en día, cada vez son más las universidades que se inician en la enseñanza del español.

En la actualidad hay cuatro centros universitarios con Departamento de Español en Taiwán: Universidad Católica de Fújen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Los cuatro ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española y tienen el mayor número de estudiantes, además del currículum educativo más

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

significativo y completo. La Licenciatura en Lengua Española tiene una duración de cuatro años. A los graduados se les concede el título universitario de "Licenciado en Letras". El alumnado tiene que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de materias profesionales. Estas universidades ofrecen, además, planes de intercambio con alumnado de universidades hermanadas de España.

A través del análisis de los cuatro Departamentos de Español, hemos observado algunas deficiencias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE como: a) no hay muchas posibilidades para hablar con gente nativa y practicar de forma eficaz el idioma; b) el tiempo que pasan los universitarios en el centro de multimedia es muy escaso; c) los estudiantes no suelen dedicar mucho tiempo a las actividades comunicativas fuera del aula; d) la ratio no es la más adecuada. En la mayoría de las clases hay muchos estudiantes, por ejemplo, en la clase de conversación y expresión escrita hay 20-25 estudiantes por grupo. Las clases que no son prácticas tienen aproximadamente 60-70 estudiantes, como por ejemplo las clases de gramática, lectura, cultura, comprensión audiovisual, literatura, turismo, comercio, etc. Esto conlleva que la metodología del profesorado se apoye en el método tradicional (lección magistral) no favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, reclamada por las instituciones internacionales.

En consecuencia, los Departamentos de Español deberían disminuir el número de estudiantes por clase para que los profesores puedan potenciar la competencia comunicativa intercultural, a través de actividades que supongan mayor interacción entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes.

Nuestro trabajo se apoya en una metodología mixta para conocer las opiniones del profesorado y alumnado sobre la asignatura bloque cultura y analizar su contextualización actual en los Departamentos de Español.

Por una parte, nuestra investigación se apoya en una muestra de 312 sujetos (42 docentes y 270 estudiantes) a los que se ha pasado un cuestionario para conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones del profesorado y del alumnado de los cuatro Departamentos de Español⁸ mencionados acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura. Se ha elaborado un cuestionario específico para el profesorado y otro para el alumnado, con ítems diferentes.

Por lo que respecta al cuestionario del alumnado, éste se ha elaborado en papel. Este cuestionario contiene 41 preguntas, que se han pasado a un total de 270 alumnos, de segundo a cuarto, del curso académico 2013/2014. El número de cuestionarios recogidos fue del 100%. Por lo que respecta al profesorado, el cuestionario fue enviado por correo electrónico. La tasa total de devolución fue de 63,43%. Así pues, podemos decir que el número de cuestionarios recogidos del profesorado y del alumnado ha sido suficiente para analizar sus opiniones.

Por otra parte, nuestra investigación ha utilizado el análisis de contenidos para conocer y analizar los planes de estudio, los curriculum, y los manuales utilizados en el bloque cultura de los Departamentos de Español de las universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao). También se elaboró una plantilla de análisis para los manuales seleccionados.

alumnado ha sido excluido el 1.º curso, ya que este alumnado no tiene experiencia universitaria.

⁸ En la parte de los cuestionarios, la muestra se ha centrado en tres Departamentos de Español de las universidades (Fujen, Providence, Tamkang), ya que el programa de estudio de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao es diferente al de Fujen, Providence y Tamkang. Por esta razón, lo hemos eliminado. Respecto a la muestra del

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

Este apartado girará en torno a los resultados obtenidos en el cuestionario pasado tanto al profesorado como al alumnado. Su objetivo respecto del profesorado ha sido conocer su opinión sobre el bloque cultura, el material didáctico, métodos de enseñanza, aspectos relacionados con la cultura y conocimientos del alumnado. En cuanto a los alumnos, hemos pretendido conocer su nivel de motivación respecto de las asignaturas del bloque cultura, materiales didácticos utilizados, dificultades en el aprendizaje del bloque cultura, criterios de evaluación y sugerencias.

5.1. Aspectos relacionados con el profesorado

Como conclusión de los datos personales del profesorado, podemos decir que:

1. Hay más profesoras que profesores.
2. Hay más profesores taiwaneses que hispanohablantes.
3. No llega a un tercio los docentes con más de 53 años de edad, lo cual nos indica la existencia de un alto porcentaje de profesorado joven.
4. Soló el 19% de los docentes son hispanohablantes.
5. La literatura es la especialidad predominante en el profesorado.
6. Casi un tercio de los profesores ha estado en un país hispanohablante, más de 5 años, lo cual habla por su formación.
7. Algo menos de la mitad del profesorado no hace formación continua.
8. Dos quintos del profesorado tiene un contrato a tiempo parcial, lo cual no favorece la formación continua.

Tras el análisis del cuestionario, podemos **concluir** algunos aspectos importantes relacionados con el profesorado. De entre ellos destacamos los siguientes:

- El 81% del profesorado que imparte español lo ha aprendido como segunda o tercera lengua. Para la mayoría del profesorado el español no es la primera lengua, tampoco conoce de primera mano la cultura española.
- La mayoría de los docentes taiwaneses evalúan sus conocimientos culturales como "bueno" (45,5%) o "regular" (42,4%).
- En cuanto a la formación continua, hay un gran número de docentes (40,5%) que no participan en intercambios.
- Un gran número de docentes enseñan aspectos culturales en sus clases. Por lo que se llega a la conclusión de que la gran mayoría de los docentes consideran esencial incorporar aspectos de la cultura como un todo integrado en la enseñanza/aprendizaje de la lengua.
- El profesorado piensa que la mayoría del alumnado está interesado en las asignaturas del bloque cultura. Sin embargo, en conjunto, la mayoría de los estudiantes no adquieren los conocimientos del bloque cultura.
- Casi todos los docentes complementan sus clases con otros materiales además del manual/libro de texto (97,6%). Muchos docentes utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas, a fin de completar los contenidos para una mayor comprensión de la cultura.
- La mayoría del profesorado considera que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado.
- Los docentes consideran que todos los aspectos culturales son importantes en el aprendizaje de E/LE, por esta razón, casi siempre preparan los contenidos culturales. Los aspectos culturales más utilizados en clase, en primer lugar, son: primero, geografía y fiestas, y en segundo lugar: turismo y arte, entre mucho otros.
- Muchos docentes opinan que el mayor problema que se encuentra en la docencia es carecer de las herramientas adecuadas y que los materiales no contienen suficientes temas culturales, además no tienen muchas horas de clases.

- La mayoría de los docentes creen que el bloque cultura debe incluirse al comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera y en primer curso, y ser obligatoria. La ratio ideal se sitúa en torno a menos de 30 estudiantes por clase.
- Los docentes consideran que faltan aspectos culturales y proponen solicitar subvenciones para invitar a especialistas extranjeros, artistas, folkloristas, y también visitar o estudiar en el extranjero. Además, los docentes tienen mucho interés por obtener materiales de tipo audiovisual, guías, programas de ordenador y CD-ROMs.
- Los docentes desean tener más conocimientos, recursos y experiencias culturales para enseñar a los estudiantes.

5.2. Aspectos relacionados con el alumnado

Tras el análisis del cuestionario, podemos **concluir** algunos aspectos importantes relacionados con el alumnado. De entre ellos destacamos los siguientes:

- Al 57% de los estudiantes les interesa aprender idiomas, por eso, eligen el Departamento de Español; el 30 % lo hace debido a la nota de examen. El interés y la nota son los dos aspectos principales por los que el alumnado empieza a estudiar en un Departamento de Español.
- A la mayoría de los estudiantes les interesa aprender el español. Al 82,6% de los estudiantes les interesa aprender la cultura. Casi todos los estudiantes son conscientes de que la competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles para conocer otra cultura.
- Los estudiantes valoran que la herramienta audiovisual es más interesante que otros materiales didácticos. Los estudiantes confirman que el uso de las herramientas audiovisuales mejora su rendimiento.
- Muchos estudiantes expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas. Consideran que en los

materiales didácticos faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.). Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos; se profundiza poco en ellos y sus materiales son pocos lúdicos.

- Respecto a las necesidades que tiene el alumnado sobre los contenidos culturales, la mitad de los estudiantes afirman que es necesario aumentar los contenidos culturales de “cultura con minúscula” (50%) y “Kultura con k” (43,4%). Asimismo, expresan que les gusta “la sociedad y las costumbres” (68,9%). A muchos estudiantes les interesa este aspecto del bloque cultura, por lo que estos contenidos culturales pueden ayudar a despertar su interés por aprender la cultura y mejorar la motivación.
- La mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que las asignaturas del bloque cultural despierta su motivación e interés por el español. El 50,4% de los estudiantes están de acuerdo en que el conocimiento adquirido en tales asignaturas les ayuda en el aprendizaje del español.
- Los estudiantes consideran que los libros tienen un nivel alto de dificultad.
- En cuanto a las sugerencias de los estudiantes para la enseñanza del bloque cultura, se puede destacar: 1) los materiales didácticos utilizados carecen de contenidos de la cultura no formal; 2) el nivel del libro de texto utilizado es más elevado que el nivel de español de los estudiantes.; 3) falta de interacción en la clase.

Finalmente, quizás el dato más contundente y significativo extraído de este cuestionario está en la valoración que se atribuye al tratamiento de la cultura y a los aspectos socioculturales en los materiales de E/LE. Los docentes y estudiantes afirmaron que dicho tratamiento es insuficiente en los actuales manuales de E/LE, así como en los materiales didácticos sobre la cultura. Ésta es una necesidad imperiosa y un problema urgente, porque, por un lado, a muchos estudiantes les interesa el aspecto sociocultural, por lo que estos contenidos culturales pueden ayudar a despertar su interés por aprender la cultura. Por otra lado, la ausencia de temas culturales en los materiales y la

carencia de herramientas didácticas motivadores son obstáculos para la enseñanza/aprendizaje de la cultura.

6. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y DEL BLOQUE CULTURA

A través de la investigación realizada, por lo que respecta a los planes de estudio, el currículo de las cuatro universidades es muy parecido. Estos planes de estudio se organizan en asignaturas comunes y asignaturas específicas de español.

Las asignaturas prácticas están dirigidas a que los estudiantes adquieran las cuatro destrezas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, y se cursan progresivamente a lo largo de los cuatro años de estudio. A partir del tercer curso, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, se ofrecen asignaturas optativas para que los estudiantes puedan elegir según sus intereses.

A través de nuestra investigación, podemos ver que el plan de estudios actual de los cuatro Departamentos de Español, en primer lugar, tiene una orientación estructuralista, centrado en la competencia lingüística. En segundo lugar, el sistema de enseñanza del español se apoya más en la teoría que en la práctica. En tercer lugar, el tiempo de clase es insuficiente (las asignaturas específicas del español solo son de 2,14 horas al día). En cuarto lugar, el método de enseñanza es tradicional.

En definitiva, la estructura curricular, el tiempo asignado y las metodologías son temas urgentes que mejorar. Los currículum tienen que incluir una formación integral que tenga presente los agentes sociales y comunicadores

interculturales. También es necesario proponer una metodología ecléctica para la excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje.

Por lo que respecta a **la asignatura bloque cultura**, se puede concluir que la mayoría de los contenidos de enseñanza de la asignatura bloque cultura se centran en los contenidos de "Cultura con mayúscula". El profesorado transmite los contenidos culturales mediante recursos visuales y auditivos aprovechando contenidos, diapositivas, discos, y películas. Si abordamos la metodología didáctica empleada para la enseñanza del bloque cultura nos damos cuenta de que ésta sigue siendo fundamentalmente de estilo tradicional. No obstante, los nuevos métodos y enfoques metodológicos se van haciendo hueco poco a poco en las aulas.

Resumiendo, podemos avanzar que los estudiantes de los Departamento de Español de las cuatro universidades tienen organizada la asignatura bloque cultura a lo largo de los cuatro años universitarios. Tal y como se ha evidenciado en la asignatura bloque cultura de dichos departamentos de español, dan un cociente de 20 minutos diarios, en definitiva, el tiempo de la clase es totalmente insuficiente.

Asimismo, hay un excesivo número de estudiantes. Según los datos, el número promedio de estudiante en una clase estaría entre 50-70. Por lo tanto, este factor también dificulta la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. En definitiva, se puede concluir que es imposible utilizar la metodología comunicativa en la clase, y que no se pueden fomentar las habilidades de acuerdos con los propósitos educativos deseados.

A continuación, del análisis realizado sobre las **ocho manuales**⁹ empleados en la asignatura "bloque cultura" de los Departamentos de Español, de las cuatro universidades de Taiwán entre 2009 y 2014, se puede concluir que:

⁹ Manual 1- Balea, A. y Ramos, P. (2007). *¡Viva la cultura! en España*. Madrid: Clave ELE. Manual 2- Cortés, M. (2003). *Guía de usos y costumbres de España*. Madrid: Edelsa. Manual 3- Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K. (2004). *España y su civilización*. Madrid: McGraw-Hill College. Manual 4- Rosana, M. (2005). *Carrusel: el mundo de habla hispana*.

Italia: La Spiga Modern Languages. Manual 5- Quesada, S. (2001). *Imágenes de América Latina*. Madrid: Edelsa. Manual 6- Eugenio, C. (2007). *Latinoamérica: su civilización y su cultura*. USA: Heinle & Heinle. Manual 7- VV.AA. (2011). *El mundo en español. Lecturas*

- a) La mayoría de los manuales abarcan contenidos que se han denominado “Cultura con mayúscula”. Estos contenidos no son los más recomendados por el MCER y el PCIC, ya que estas instituciones dan más importancia a los contenidos socioculturales, es decir, los que se corresponde con la “cultura con minúscula”.
- b) Los contenidos de los manuales no se presentan de forma equilibrada. En definitiva, se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre temas hispánicos.
- c) Entre los contenidos socioculturales que no aparecen, están los relacionados con el lenguaje corporal. A través de nuestra investigación, podemos comprobar que el lenguaje corporal en la cultura china y en la cultura española es muy diferente. Esto supone que el alumnado chino necesita conocer e interpretar el lenguaje “corporal español” para evitar errores, y poder así comprender mejor la cultura española.
- d) Estos manuales parten del hecho de que los estudiantes tienen un alto nivel de destrezas comunicativas. Los manuales se trabajan a través de preguntas, actividades o temas de conversación, profundizando así en la comprensión de contenidos por el alumnado. Así pues, los estudiantes deben poseer una alta competencia comunicativa, y no siempre es así.
- e) El nivel de estos manuales relacionado con el dominio del español es más alto que el que suele tener el alumnado.

7. CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la investigación realizada podemos concluir que si queremos desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, deberíamos tener en cuenta el componente social, la dimensión psíquica, las costumbres y los hábitos estandarizados de la cultura meta. La gran diferencia entre las dos culturas dificulta el aprendizaje, que es muy importante la comprensión de la comunicación no verbal, la cultura con minúscula, y los

de cultura y civilización. Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L. Manual 8- Mora, C. (2002). *España, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilización*. Madrid: SGEL

aspectos socioculturales de la cultura meta. Los docentes deberían ser orientadores del aprendizaje y diseñadores de actividades, para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje. Y a todos estos aspectos, habría que añadir que para obtener un buen aprendizaje de un idioma es necesario trabajar con grupos pequeños en clase y así favorecer la práctica del idioma, potenciar recursos audiovisuales, metodologías interactivas-motivadoras, estancias en el extranjero, y profesorado muy formado desde el punto de vista didáctico.

Por lo que respecta a las **propuestas de mejora**, nuestras recomendaciones van dirigidas al Ministerio de Educación, las Universidades, los Departamentos de Español, los profesores, los alumnos/as y las editoriales:

El Ministerio de Educación debería proporcionar las subvenciones y los recursos educativos para que los profesores puedan tener oportunidades para una formación continua. También debería ofrecer proyectos o becas para que los estudiantes puedan estudiar en el extranjero.

En cuanto a las Universidades, para mejorar la interculturalidad y aumentar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, las universidades deberían disminuir el número de estudiantes por aula para que los profesores puedan potenciar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, a través de actividades que supongan mayor interacción entre profesores y estudiantes.

Por lo que respecta a los Departamentos de Español, en primer lugar, deberían disponer de profesores taiwaneses para enseñar el bloque cultura ya que estos pueden hablar dos idiomas (chino-español) alternativamente, para que los estudiantes puedan comprender mejor los conocimientos culturales. Los profesores que hablan dos idiomas favorecen las explicaciones y reflexiones sobre las diferencias y semejanzas de la cultura taiwanesa y la cultura española.

En segundo lugar, los Departamentos de Español deberían disponer de profesores que tuvieran otras especialidades como Pragmática, Cultura, Educación, etc., para potenciar los múltiples conocimientos, habilidades, destrezas del español de los estudiantes y ampliar el ámbito de las asignaturas de español.

En tercer lugar, los currículum han de ser interdisciplinarios e integrar la teoría y la práctica, para fomentar el desarrollo de habilidades prácticas y resolver problemas a través de una visión internacional y un pensamiento independiente.

En lo que respecta a los profesores, para desarrollar las competencias generales del alumnado, deberían convertirse en orientadores del aprendizaje. También tendrían que potenciar los aspectos socioculturales y los relacionados con la “cultura con minúscula”.

Los alumnos tendrían que implicarse activamente en su aprendizaje y tener una actitud positiva a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. También deberían tener una actitud abierta para conocer las diferencias culturales entre la cultura propia y la cultura meta a lo largo de la vida, siendo conscientes que los valores no son absolutos, ni mejores ni peores que los de otras sociedades. Además, deberían llegar a conseguir habilidades profesionales y competencias para lidiar con los cambios que se producen a diario.

Las editoriales, por su parte, deberían profundizar en los contenidos del bloque cultura desde una perspectiva que potencie la competencia comunicativa intercultural.

Para finalizar, nos gustaría ofrecer algunas **sugerencias para futuras investigaciones** relacionadas con: primero, las actividades dentro del bloque cultura, para comprobar si son o no adecuadas para los estudiantes taiwaneses. Segundo, sobre las metodologías de enseñanza centradas en la forma de aprender. Tercero, sobre los planes de estudio para verificar si se apoyan en las recomendaciones internacionales, y las desarrollan, en favor de la competencia comunicativa intercultural, ya que reconocemos la importancia de las

instituciones internacionales como el Instituto Cervantes y el Consejo de Europa en favor del aprendizaje de la lengua.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters. 1997. Impreso.
- Carson, J. G. y Nelson, G. L. “Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction”. En *Journal of Second Language Writing*, n.º 5(1). 1996: 1-19. Impreso.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. 1997. Impreso.
- Cheng, X.-T. “Asian students' reticence revisited”. En *System*, n.º 28. 2000: 435-446. Impreso.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Impreso.
- Gieve, S. y Clark, R. “The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme”. En *System*, n.º 33. 2005: 261-276. Impreso.
- Ginsberg, E. “Not just a matter of English”. En *HERDSA News*, n.º 14 (1). 1992: 6-8. Impreso.
- Gómez Román, D. R. *Estudio contrastivo de onomatopeyas animales españolas, italianas e iraníes para su aplicación a la enseñanza del ELE*. (Memoria de máster). MarcoELE, n.º 11. 2010. Web. 11 mar. 2014.
- Guillén Díaz, C. “Los contenidos culturales”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 2004: 835-851. Impreso.

- Gu, Q. y Schweisfurth, M. "Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner". En *Language, Culture and Curriculum*, n.º 19(1). 2006: 74-89. Impreso.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Nueva York: McGraw-Hill. 2010. Impreso.
- Huang, Yun-Ting. *La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014)*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid, Valladolid. 2015. Impreso.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca Nueva: Madrid. 2006. Web. 20 may. 2014.
- Jin, L. y Cortazzi, M. "Cultures of learning: Languages classrooms in China". En Coleman, H. (Coord.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996: 169-206. Impreso.
- Jin, L. y Cortazzi, M. "La cultura que aporta el alumno: ¿Puente u obstáculo?". En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press. 2001: 104-125. Impreso.
- Kramsch, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1993. Impreso.
- Kramsch, C. "Stylistic choice and cultural awareness". En Bredella, L. y Delanoy, W. (Coords.). *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Gunther Narr. 1996: 162-184. Impreso.
- Kramsch, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press. 2000. Impreso.
- Kroeber, A., y Kluckhohn, C. *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*. New York: Vintage Books. 1952. Impreso.
- Miquel, L. y Sans, N. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". En *Cable*, n.º 9. 1992: 15-21. Impreso.
- Plog, F. y Bates, D. G. *Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf. 1980. Impreso.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española (22.ª ed.)*. Madrid: Espasa Calpe. 2001. Impreso.
- Ricard, V. B. *Developing intercultural communication skills*. Malabar: Krieger Publishing Company. 1993. Impreso.
- Sánchez Griñán, A. J. *Enseñanza y aprendizaje de español como Lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia. 2008. Web. 20 may. 2014.
- Shi, L.-J. "The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English". En *Language, Culture and Curriculum*, n.º 19 (1). 2006: 122-147. Impreso.