



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**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)**

Presentada por Yun-Ting Huang para optar al grado de doctora
por la **Universidad de Valladolid (España)**

Dirigida por:

Dra. María Margarita Nieto Bedoya

Dr. Mariano Rubia Avi

DEDICATORIA

A mi familia

A mis directores

A mi novio

Por su profundo cariño e incansable apoyo

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar las gracias, en este apartado, a todas las personas que me han ayudado a que esta tesis doctoral fuera posible.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento en primer lugar a mis padres y a mi hermano. Agradecer a mi familia su apoyo incondicional, está claro que si no fuese por el esfuerzo realizado por ellos, mi tesis doctoral no hubiese sido posible. Mi familia, que durante toda su vida ha puesto su empeño en darme una sólida formación humana y profesional, que confió en mí y aceptó siempre mis propias decisiones personales, y al mismo tiempo, agradecer su ánimo, apoyo y alegría que me brindaron además de la fortaleza necesaria para seguir adelante. Mis padres 黃義舜 Yi-Shun Huang, 翁秀聰 Siou-Cong Weng, y mi hermano 黃韻安 Yun-An Huang a los que quiero entrañablemente y son un orgullo para mí

Quiero expresar mi agradecimiento, a mi directora, Dra. María Margarita Nieto Bedoya que revisó la tesis, frase por frase, realizó numerosas correcciones, siendo una excelente docente e investigadora que con suma paciencia comentó conmigo cada capítulo. Muchísimas gracias por su paciencia, amabilidad, consejos, sugerencias y, sobre todo, por animarme en mi aprendizaje y por su buena disposición a la hora de escuchar mis inquietudes durante el proceso de elaboración de este trabajo. A ella, por creer en mí y en mi capacidad de llevar a cabo este proyecto, gracias por todo. He tenido muchísima suerte y ha sido para mí un honor poder investigar con ella desde el trabajo fin de máster hasta la tesis doctoral.

Asimismo, agradezco a mi co-director de tesis Dr. Mariano Rubia Avi, por dedicarme su tiempo, sus consejos, sugerencias, ánimo y entusiasmo, por sus recomendaciones acertadas y asesoramiento metodológico, como docente e investigador, en disciplinas diferentes a la mía.

Quiero expresar mi gratitud a mi novio 施志鈺 Chih-Yu Shih por compartir conmigo momentos tanto alegres como tristes, por tener siempre tendida su mano, por

escucharme, por su comprensión, paciencia y amor, dándome ánimo, confianza y valor para seguir adelante.

Gracias también a todos los profesores y estudiantes que participaron en las encuestas que realicé, porque gracias a ellos obtuve una información valiosísima. Ellos me aportaron muchas ideas y participaron de una forma activa y con interés ante las preguntas planteadas.

También, deseo tener un recuerdo para el resto de mi familia y de mis amigos que creyeron en mí y me enviaron desde Taiwán sus mejores deseos.

Igualmente, gracias a la Universidad de Valladolid, en especial a la Facultad de Educación y Trabajo Social, a los profesores, que con su paciencia y dedicación me guiaron hacia el mejor de los caminos; a los profesores del Departamento de Español de la Universidad de Providence y de la Universidad de Tamkang por la formación de calidad que he recibido. Quiero dar las gracias a todos los profesores por lo que me han enseñado durante mi vida.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que me han hecho compañía en la realización de esta tesis, desde lo más profundo de mi corazón, a todos ellos quiero hacer llegar mi agradecimiento.

Por último, reconocer mi cariño y homenaje a la preciosa ciudad de Valladolid, España, que me acogió durante tres años y en donde he realizado mi mayor aspiración académica.

謝誌

正提筆準備寫下心中感謝的這一刻，有種既真實又虛幻的感覺。回溯 2013 年開始的博士生涯，與論文為伍的每一天都感到充實，不只知識上的獲得，生活的經歷也在這過程中探索體驗著，學習自我相處對話與累積心靈的力量。隨著論文的付梓，完成了一個階段的目標，並意味著另一階段即將起程。

感謝父母親無盡的付出與支持，讓我能在西班牙攻讀學位實現夢想。在成長與求學歷程中，始終鼓勵、信任且放心我做的每一個決定，並給予最穩固的力量作後盾。在異國讀書的這段時間，拜科技所賜，無時差的連絡分享生活點滴，讓我更加勇敢無懼並充滿能量的往目標前進。同時，也感謝我的弟弟韵安，一直以來給我的加油打氣與幫助，並貼心地讓我安心爸媽身旁有你。感謝我的家人，讓我在追求夢想的過程，可以無後顧之憂的全心專注於研究中，並體驗不同國度的美，故將此論文獻給我最摯愛的家人。

本論文能順利完成，幸蒙 María Margarita Nieto Bedoya 教授與教育系主任 Mariano Rubia Avi 教授的悉心指導。感謝 María Margarita Nieto Bedoya 教授，對於論文研究的架構、觀念的啟迪、詞彙的用法、語句的匡正皆嚴謹專業並逐一斧正，且完全地信任、支持我的研究。不僅於論文的指導，讓我在研究領域上獲益良多，在西班牙求學期間生活上對我的照顧與關懷有如母親般，也因為老師的關係讓我有更多機會實地瞭解當地人的價值觀、思維模式、文化歷史背景等。論文共同指導教授 Mariano Rubia Avi 博士對於論文的專業指導讓我在思維與邏輯上更有條理且兼具全面性，在研究期間亦不斷地給我鼓勵與信心，於此獻上最深的敬意與謝意。

感謝我的男友志鈺，雖然相隔兩地，但我們一同成長蛻變，互相分享傾聽彼此的生活、工作、課業及所有，並給予滿滿的支持，讓我在往前邁進的步伐中充滿暖暖的力量與自信。

在此，亦感謝我的其他家人與朋友們，總是從遠方送來溫馨的問候與祝福。同時，感謝巴利亞多利德大學教育應用研究所、淡江大學西語所及靜宜大學的西班牙語文學系的師長們，謝謝您們的專業指導，培養與奠基我在教育、西文領域的知識及相關能力。由衷感謝求學一路來所遇到師長，無盡的勉勵皆是我前進的動力。

感謝曾協助及參與問卷調查的所有老師與學生們，撥冗寶貴的時間費心且詳盡的填寫意見並提供相關靈感。

最後，在美麗國度西班牙巴利亞多利德城市的這三年，完成了教育碩士、博士學位，感激所有幫助、關懷過我的人，在此致上由衷地感謝。

黃韻庭 謹誌於
西班牙國立巴利亞多利德大學教育研究與創新所
2015年7月

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 Definición del término Cultura	21
1.1.1 Delimitación conceptual.....	21
1.1.2 Tipos de cultura	30
1.1.3 La cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras	37
1.2 La importancia de las instituciones internacionales ante el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras	49
1.2.1 Organizaciones e instituciones internacionales relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras	49
1.2.2 Los contenidos culturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).....	59
1.2.3 Los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	72
1.3 La competencia para enseñanza de lenguas extranjeras	81
1.3.1 Las diversas competencias: delimitación conceptual	81
1.3.2 De la competencia comunicativa a la competencia intercultural	88
1.3.3 Hacia la competencia comunicativa intercultural.....	98

CAPÍTULO II: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

2.1 Aspectos diferenciadores y coincidentes entre la cultura china y la cultura española.....	109
2.1.1 Aspectos diferenciadores entre la cultura china y la cultura española.....	109
2.1.2 La comunicación no verbal: gestos chinos y españoles	129
2.1.3 La diferencia entre occidente y oriente a través de las imágenes.....	147

CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN TAIWÁN

3.1 Contexto de la Educación Superior en Taiwán	157
3.1.1 Sistema Educativo de Taiwán.....	157
3.1.2 El papel de la Universidad	167
3.1.3 Retos y perspectivas de las universidades taiwanesas	179
3.2 Departamento de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao.....	185
3.2.1 El contexto de los Departamentos de Español	185
3.2.2 El fenómeno de los recursos educativos en los Departamentos de Español	192

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Modelo de investigación.....	215
4.2 Objetivo de la investigación.....	218
4.3 Preguntas e hipótesis	220

4.4 Muestra	225
4.5 Metodología de la investigación	229
4.5.1 Importancia de la metodología	229
4.5.2 Metodología cualitativa.....	231
4.5.3 Metodología cuantitativa.....	234
4.5.4 Metodología mixta	236
4.5.5 Técnicas de trabajo	239
4.5.6 Procedimiento y Cronograma respecto del cuestionario.....	250

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

5.1 Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario	255
5.5.1 Aspectos relacionados con el profesorado	255
5.5.2 Aspectos relacionados con el alumnado.....	290

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y DEL BLOQUE CULTURA

6.1 Análisis de los planes de estudio de los Departamentos de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao	329
6.2 Análisis del bloque cultura en los curriculum de los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao	360
6.3 Análisis de los manuales del bloque cultura utilizados en los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao	394
6.3.1 El paradigma y la metodología de investigación.....	394
6.3.2 Descripción los manuales seleccionados	399
6.3.3 Análisis combinado entre los manuales y los planes de estudio con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	415

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA..... 433

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 451

ANEXOS

Anexo 1: Manuales seleccionados para la configuración del corpus	476
Anexo 2: Resultados del análisis de los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura	477
Anexo 3: Plantilla de análisis: Conclusión	485
Anexo 4: Análisis de los contenidos culturales según el MCER	486
Anexo 5: Cuestionario para el profesorado (versión española)	487
Anexo 6: Cuestionario para el alumnado (versión española)	492
Anexo 7: Cuestionario para el profesorado (versión mandarín)	497
Anexo 8: Cuestionario para el alumnado (versión mandarín)	502

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

Cuadros

Cuadro 1.- La cultura en los modelos metodológicos de la didáctica de las lenguas ...	41
Cuadro 2.- Modelo de Nostrand: Modelo emergente.....	51
Cuadro 3.- Modelo de Hall: Sistemas de Mensajes Primarios.....	52
Cuadro 4.- Modelo de Taylor y Sorenson.....	52
Cuadro 5.- Modelo de Brooks: Relación de posibles temas culturales	53
Cuadro 6.- Modelo de Stern: El contenido de la enseñanza de la cultura	54
Cuadro 7.- Modelo de Fernández: Muchos lugares para la cultura	55
Cuadro 8.- Modelo de Tomalin y Stempleski: Concienciación cultural.....	55
Cuadro 9.- Modelo de Byram y Morgan: Contenido cultural mínimo.....	56
Cuadro 10.- Modelo de Tavares y Cavalcanti: Temas culturales	57
Cuadro 11.- Modelo de Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón: Selección de contenidos en un programa de lengua extranjera.....	57
Cuadro 12.- Modelo de Méndez García: Contenidos culturales de bachillerato	58
Cuadro 13.- Modelo de Instituto Cervantes: Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático	58
Cuadro 14.- Competencias generales	62
Cuadro 15.- Competencias comunicativas de la lengua.....	64
Cuadro 16.- Selección de los marcadores lingüísticos en las relaciones sociales	65
Cuadro 17.- Inventario de Referentes culturales.....	76
Cuadro 18.- Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales	77
Cuadro 19.- Inventario de Habilidades y actitudes interculturales	79
Cuadro 20.- Competencias generales para la Educación Superior	83
Cuadro 21.- Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el intercultural.....	92
Cuadro 22.- Fase del proceso de enseñanza/aprendizaje para la interculturalidad.....	95
Cuadro 23.- Diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y de competencia comunicativa intercultural.....	104
Cuadro 24.- Modelo tridimensional de la competencia comunicativa intercultural ...	106
Cuadro 25.- Escala de valores entre la cultura china y la cultura occidental	117
Cuadro 26.- Problemas Culturales	121
Cuadro 27.- Policromía versus monocromía según Hall.....	123
Cuadro 28.- Cultura de aprendizaje china	126
Cuadro 29.- Cultura china de la comunicación.....	127
Cuadro 30.- Áreas de conocimiento en Educación Superior.....	173
Cuadro 31.- Alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior por tipos de instituciones y modalidades de estudio	174
Cuadro 32.- Estudiantes extranjeros en Taiwán.....	178
Cuadro 33.- Plan de estudios de los cuatro Departamentos de Español de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao	192
Cuadro 34.- Ratio profesor-alumno en los cuatro Departamentos de Español.....	203
Cuadro 35.- Porcentaje de cuestionarios cumplimentados–profesorado.....	227
Cuadro 36.- Porcentaje de cuestionarios cumplimentados–alumnado	228
Cuadro 37.- Número de alumnos encuestados por curso	228
Cuadro 38.- Estructura del cuestionario-profesorado	246
Cuadro 39.- Estructura del cuestionario-alumnado.....	246
Cuadro 40.- Cronograma de Actividades.....	252

Cuadro 41.- Tabla de contingencia. Nacionalidad y Auto- evaluación de conocimientos culturales	261
Cuadro 42.- Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura	270
Cuadro 43.- Recursos didácticos que se usan con más frecuencia	274
Cuadro 44.- Métodos más efectivos para enseñar la cultura	276
Cuadro 45.- Aspectos culturaes presentados en clase	277
Cuadro 46.- Estadísticos. Valoración de los aspectos culturales	282
Cuadro 47.- Estadísticos. Conocimientos del alumnado	286
Cuadro 48.- Recursos que ofrecen las editoriales	288
Cuadro 49.- Recursos que solicita el profesorado a la universidad	289
Cuadro 50.- Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación	290
Cuadro 51.- Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase	307
Cuadro 52.- Comparación del nivel de dificultad de cuatro materiales didácticos.....	307
Cuadro 53.- Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en clase y Interés para el alumnado.....	311
Cuadro 54.- Comparación de cuatro materiales didácticos que despiertan interés para al alumnado.....	312
Cuadro 55.- Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en la clase y Nivel de interés de material utilizado.....	313
Cuadro 56.- Comparación de cuatro materiales didácticos respecto de su nivel de interés por parte del alumnado.....	313
Cuadro 57.- Sugerencias del alumnado	319
Cuadro 58.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen	330
Cuadro 59.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen	332
Cuadro 60.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Providence	335
Cuadro 61.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Providence	338
Cuadro 62.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés.....	339
Cuadro 63.- Requisito para el nivel de competencia en Español.....	339
Cuadro 64.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang	341
Cuadro 65.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.....	343
Cuadro 66.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés.....	344
Cuadro 67.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años	345
Cuadro 68.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés.....	347
Cuadro 69.- Requisito para el nivel de competencia en Español.....	348
Cuadro 70.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Segundo ciclo de la Universidad	348
Cuadro 71.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés.....	350
Cuadro 72.- Requisito para el nivel de competencia en Español.....	350
Cuadro 73.- Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años	351
Cuadro 74.- Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de	

cuatro años.....	352
Cuadro 75.- Requisito para el nivel de competencia en Inglés.....	353
Cuadro 76.- Requisito para el nivel de competencia en Español.....	353
Cuadro 77.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Fujen	361
Cuadro 78.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Providence	372
Cuadro 79.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang	379
Cuadro 80.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años	383
Cuadro 81.- Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años+Segundo ciclo de la Universidad	387
Cuadro 82.- Plantilla de análisis	397
Cuadro 83.- Listado del corpus de los manuales	399
Cuadro 84.- Ficha técnica del Manual 1- ¡Viva la cultura! en España.....	399
Cuadro 85.- Ficha técnica del Manual 2- Guía de usos y costumbres de España.....	401
Cuadro 86.- Ficha técnica del Manual 3- España y su civilización	403
Cuadro 87.- Ficha técnica del Manual 4- Carrusel: El mundo de habla hispana.....	405
Cuadro 88.- Ficha técnica del Manual 5- Imágenes de América Latina	407
Cuadro 89.- Ficha técnica del Manual 6- Latinoamérica: Su civilización y su cultura... ..	409
Cuadro 90.- Ficha técnica del Manual 7- El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización.....	411
Cuadro 91.- Ficha técnica del Manual 8- España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización.....	413
Cuadro 92.- Plantilla de análisis: Conclusión	416
Cuadro 93.- Plantilla de análisis: Contenidos	418
Cuadro 94.- Plantilla de análisis: Destrezas	419
Cuadro 95.- Plantilla de análisis: Orientación cultural.....	420
Cuadro 96.- Nivel de conocimientos del alumnado de Taiwán	422
Cuadro 97.- Manual según el nivel del curso	423
Cuadro 98.- Comparación de niveles entre manuales y estudiantes	423
Cuadro 99.- Manual 1	424
Cuadro 100.- Manual 2.....	424
Cuadro 101.- Destrezas en el Manual 2.....	424
Cuadro 102.- Manual 3	425
Cuadro 103.- Manual 4.....	425
Cuadro 104.- Manual 5.....	425
Cuadro 105.- Modalidad de trabajo en el Manual 5.....	425
Cuadro 106.- Manual 6.....	426
Cuadro 107.- Manual 7	426
Cuadro 108.- Destrezas en el Manual 7.....	426
Cuadro 109.- Tipología de actividades en el Manual 7	426
Cuadro 110.- Manual 8.....	427
Cuadro 111.- Destrezas en el Manual 8.....	427
Cuadro 112.- Análisis de los contenidos culturales según el MCER	428
Cuadro 113.- Temas relacionados de los contenidos culturales del MCER	429
Cuadro 114.- Componente cultural del PCIC	429

Cuadro 115.- Plantilla de análisis: Destrezas	430
---	-----

Figuras

Figura 1.- Clasificación de la cultura	31
Figura 2.- Características de la cultura	32
Figura 3.- Cuadro del iceberg-Weaver	34
Figura 4.- La cultura como un árbol.....	36
Figura 5.- Vínculos entre lengua y cultura	45
Figura 6.- Relación entre cultura, lengua y sociedad	45
Figura 7.- Modelo de competencia.....	82
Figura 8.- Evolución del concepto de “competencia”	88
Figura 9.- Modelo de Byram: Competencia comunicativa intercultural.....	103
Figura 10.- Modelo de Lundgren: Competencia comunicativa intercultural	103
Figura 11.- Dimensiones culturales en Taiwán	114
Figura 12.- Dimensiones culturales en España	115
Figura 13.- Dimensiones culturales en Taiwán y en España	115
Figura 14.- Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto	122
Figura 15.- Diferencia entre Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto	122
Figura 16.- Esquema de la comunicación no verbal	131
Figura 17.- Expresión de la opinión	148
Figura 18.- Afrontar problemas.....	148
Figura 19.- Exteriorización del disgusto	149
Figura 20.- Expresión del pensamiento	149
Figura 21.- Autopromoción	150
Figura 22.- Concepción de sí mismo.....	150
Figura 23.- Contactos	150
Figura 24.- Durante las fiestas	151
Figura 25.- Comidas durante el día (tres comidas al día).....	151
Figura 26.- Remedio para el dolor de estómago	151
Figura 27.- Estilo de vida.....	152
Figura 28.- Aseo personal: Hora de ducha	152
Figura 29.- Tiempo utilizado para el estudio por parte del alumnado de primaria y secundaria	152
Figura 30.- Actitud en clase	153
Figura 31.- Ideal de belleza.....	153
Figura 32.- Afuera hay sol.....	153
Figura 33.- Comidas de moda.....	154
Figura 34.- Viajes	154
Figura 35.- Cementerio y ciudad.....	154
Figura 36.- Gestos (contar 3 con la mano)	154
Figura 37.- Estructura del Sistema Educativo de Taiwán.....	158
Figura 38.- Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán	162
Figura 39.- Número de centros que impartieron una segunda lengua.....	166
Figura 40.- Número de alumnos de educación secundaria que cursaron una segunda Lengua	166
Figura 41.- Número de instituciones universitarias	170
Figura 42.- Número de alumnos universitarios.....	170
Figura 43.- Número de admisión de nuevos estudiantes y tasa de admisión total en Educación Superior	171
Figura 44.- Tasas de matrícula en Educación Superior	171

Figura 45.- Estudiantes de Educación Superior. Porcentaje Permillage de la población	171
Figura 46.- Alumnado matriculado en Educación Superior en relación a la población total.....	172
Figura 47.- Número de estudiantes extranjeros en Taiwán.....	178
Figura 48.- Emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España	189
Figura 49.- Porcentaje. El profesorado según su sexo	256
Figura 50.- Porcentaje. Nacionalidad	256
Figura 51.- Porcentaje. Edad.....	257
Figura 52.- Porcentaje. Nivel de español.....	258
Figura 53.- Porcentaje. Experiencia docente	258
Figura 54.- Porcentaje. Área de especialidad.....	259
Figura 55.- Porcentaje. Años de residencia en países hispanohablantes	260
Figura 56.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales por parte del profesorado	260
Figura 57.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes taiwaneses.....	261
Figura 58.- Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes hispanohablantes	261
Figura 59.- Porcentaje. Participación en simposios o seminarios.....	262
Figura 60.- Porcentaje. Universidad en la que trabaja.....	262
Figura 61.- Porcentaje. Tipo de contrato con la universidad en la que trabaja	263
Figura 62.- Porcentaje. Imparte alguna asignatura bloque cultura.....	264
Figura 63.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos culturales.....	265
Figura 64.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos socioculturales	265
Figura 65.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado imparte los componentes relacionados con la cultura en la clase	266
Figura 66.- Porcentaje. Número idóneo de horas/semana	266
Figura 67.- Porcentaje. Número idóneo de alumnado por clase	267
Figura 68.- Porcentaje. Inicio de la enseñanza del bloque cultura.....	267
Figura 69.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura obligatoria	268
Figura 70.- Porcentaje. Número de asignaturas que forman el bloque cultura.....	268
Figura 71.- Porcentaje. Actitud del alumnado	269
Figura 72.- Porcentaje. Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura	270
Figura 73.- Porcentaje. Porcentaje. Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura.....	271
Figura 74.- Porcentaje. Material didáctico utilizado en la clase	272
Figura 75.- Porcentaje. Adecuación del material didáctico al nivel del alumnado	273
Figura 76.- Porcentaje. Material complementario.....	273
Figura 77.- Porcentaje. Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase	275
Figura 78.- Porcentaje. Tipo de agrupaciones al trabajar aspectos culturales	275
Figura 79.- Porcentaje. Métodos más efectivos para enseñar la cultura	276
Figura 80.- Porcentaje. Aspectos culturales presentados en clase	277
Figura 81.- Porcentaje. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente..	278
Figura 82.- Porcentaje. Comportamiento ritual e identidad colectiva.....	279
Figura 83.- Porcentaje. Condiciones de vida y organización social.....	279

Figura 84.- Porcentaje. Conocimientos generales de los países hispanos	280
Figura 85.- Porcentaje. Convenciones sociales.....	280
Figura 86.- Porcentaje. Lenguaje corporal.....	281
Figura 87.- Porcentaje. Productos y creaciones culturales	281
Figura 88.- Porcentaje. Relaciones personales.....	282
Figura 89.- Porcentaje. Valores, creencias y actitudes	282
Figura 90.- Porcentaje. Valoración de los aspectos culturales	283
Figura 91.- Porcentaje. Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales.....	284
Figura 92.- Porcentaje. Conocimientos de geografía e historia	284
Figura 93.- Porcentaje. Conocimientos socioculturales	285
Figura 94.- Porcentaje. Conocimientos de arte	285
Figura 95.- Porcentaje. Valor cultural	285
Figura 96.- Porcentaje. Diferencias culturales	285
Figura 97.- Porcentaje. Semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española	286
Figura 98.- Porcentaje. Destrezas y habilidades del alumnado respecto del bloque cultura.....	286
Figura 99.- Porcentaje. Conocimientos del alumnado.....	287
Figura 100.- Porcentaje. Recursos que ofrecen las editoriales	288
Figura 101.- Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado a la universidad.....	289
Figura 102.- Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación	290
Figura 103.- Porcentaje. El alumnado según su sexo.....	291
Figura 104.- Porcentaje. Curso académico	291
Figura 105.- Porcentaje. Universidad en la que estudia	292
Figura 106.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura.....	292
Figura 107.- Porcentaje. Razones por las que el alumnado escoge estudiar español..	293
Figura 108.- Porcentaje. Razones por las que se elige la asignatura bloque cultura...	294
Figura 109.- Porcentaje. Interés por aprender español.....	295
Figura 110.- Porcentaje. Interés el alumnado por aprender la cultura española e hispanoamérica	296
Figura 111.- Porcentaje. Situación emocional ante la asignatura bloque cultura.....	296
Figura 112.- Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura	297
Figura 113.- Porcentaje. Asignatura bloque cultura que más interesa al alumnado....	297
Figura 114.- Porcentaje. Uso de otros materiales didácticos	298
Figura 115.- Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos culturales.....	299
Figura 116.- Porcentaje. Nivel de interés por la cultura.....	300
Figura 117.- Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos	300
Figura 118.- Porcentaje. Intención de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades.....	301
Figura 119.- Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura bloque cultura	301
Figura 120.- Porcentaje. Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura.....	302
Figura 121.- Porcentaje. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología	303
Figura 122.- Porcentaje. Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula.....	303
Figura 123.- Porcentaje. Ritmo de aprendizaje.....	304
Figura 124.- Porcentaje. Número de asignaturas del bloque cultura por año.....	305
Figura 125.- Porcentaje. Tipo de asignaturas del bloque cultura.....	305
Figura 126.- Porcentaje. Número idóneo de horas por semana	306
Figura 127.- Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico	306

Figura 128.- Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “un poco difícil”	308
Figura 129.- Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “normal”	308
Figura 130.- Porcentaje. Nivel del vocabulario del material didáctico utilizado.....	309
Figura 131.- Porcentaje. Material didáctico utilizado en clase	309
Figura 132.- Porcentaje. Material didáctico idóneo utilizado en clase	310
Figura 133.- Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales	310
Figura 134.- Porcentaje. Interés despertado por el material utilizado en clase	311
Figura 135.- Porcentaje. Material utilizado	312
Figura 136.- Porcentaje. Opinión sobre los materiales utilizados.....	314
Figura 137.- Porcentaje. Tipo de contenidos culturales a incrementar	315
Figura 138.- Porcentaje. Nivel de conocimiento adquirido en la asignatura bloque cultura.....	316
Figura 139.- Porcentaje. Superación de estereotipos	316
Figura 140.- Porcentaje. Motivación e interés por el español.....	317
Figura 141.- Porcentaje. Importancia de la competencia intercultural.....	317
Figura 142.- Porcentaje. Uso de las herramientas audiovisuales en la clase	317
Figura 143.- Porcentaje. Correspondencia entre necesidad y demanda	318
Figura 144.- Porcentaje. Nivel de información sobre la cultura	318
Figura 145.- Porcentaje. Sugerencias del alumnado	320
Figura 146.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fújen	334
Figura 147.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Providence	340
Figura 148.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.....	344
Figura 149.- Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años	353
Figura 150.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 1.....	401
Figura 151.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 2.....	403
Figura 152.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 3.....	405
Figura 153.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 4.....	407
Figura 154.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 5.....	409
Figura 155.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 6.....	411
Figura 156.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 7.....	413
Figura 157.- Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 8.....	415
Figura 158.- Plantilla de análisis: Soporte Físico	417
Figura 159.- Plantilla de análisis: Soporte Gráfico	417
Figura 160.- Plantilla de análisis: Estructura del soporte físico.....	418
Figura 161.- Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales	419
Figura 162.- Plantilla de análisis: Destrezas.....	419
Figura 163.- Plantilla de análisis: Tipología de actividades	420
Figura 164.- Plantilla de análisis: Modalidad de trabajo	421
Figura 165.- Niveles de usuarios de E/LE	422
Figura 166.- Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales	424
Figura 167.- Contenidos culturales según las pautas del MCER.....	428

REFERENCIA DE SIGLAS Y

ABREVIATURAS

E/ LE: Español como lengua extranjera.

LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

L1: Lengua meta (idioma que el estudiante quiere aprender).

L2: Segunda lengua.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la globalización, se ha producido una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. El aprendizaje de idiomas, aparece como una herramienta fundamental, tanto para el desarrollo de las culturas, como para la influencia de unos países sobre otros o para la expansión del comercio. Como en la mayoría de los países, en Taiwán, el aprendizaje de idiomas, se vive como una necesidad imperiosa. A idiomas como el inglés, que es asumido de manera implícita como idioma internacional para las transacciones económicas y científicas, sobre todo, hay que añadir el español, debido a su utilización en América del Sur (zona de expansión y crecimiento económico).

Hoy en día, el cultivo de talentos está en la base de la competitividad. La competencia en lenguas extranjeras, la conciencia global y la comunicación intercultural están cada vez más reconocidas como claves del siglo XXI. Estas competencias son uno de los objetivos importantes en el desarrollo intercultural de la educación internacional. Por otra parte, la necesidad de comunicarse en varias lenguas exige a la educación dar respuestas lo más eficaces posibles, para que los futuros ciudadanos ocupen puestos de responsabilidad con una formación de calidad, respondiendo así a las necesidades sociales, económicas y culturales.

Las universidades son las instituciones encargadas de formar a los recursos humanos y de potenciar la innovación del conocimiento, para ello, elaboran planes de estudio que desarrollan competencias, habilidades y destrezas. Esta realidad hace plantearse la necesidad de desarrollar competencias interculturales que favorezcan la comunicación y el diálogo intercultural entre las personas. El objetivo principal en la enseñanza de lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, a lo largo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

El componente cultural se considera una parte integral e insoslayable en la enseñanza de la lengua extranjera. La lengua permite entender y aprender los conceptos abstractos y

no abstractos que conforman una cultura. Podemos decir que lengua y cultura forman las dos caras de una misma moneda, partes integrantes de una misma realidad. Por carecer de la “comprensión” de la cultura, los estudiantes en muchas ocasiones no entienden los significados de determinadas situaciones en determinados contextos. Para llevar a cabo una interacción intercultural adecuada, es necesario que los estudiantes sean conscientes de las diferentes formas culturales. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, no se puede olvidar la importancia de las “culturas” interactuando entre sí Según afirma Blanco Santos (1998: 18):

Verdaderamente, las influencias culturales son importantes en la comunicación y la ignorancia de las diferencias puede llevarnos a serios problemas tales como falsas interpretaciones, presuposiciones y conductas inapropiadas. Por eso, los alumnos tienen que desarrollar sus competencias culturales. [...] Es dentro de esta perspectiva donde se encuadra la necesidad de presentar al alumno los factores socioculturales de la lengua que aprende, de hacerle reflexionar respecto a los mismos y la nueva perspectiva que éstos añaden a su propia cultura para dotarle de las herramientas necesarias que le ayudarán a convertirse en un hablante y comunicador eficaz en la lengua meta.

El estudiante, como afirman Miquel y Sans (1992), tiene derecho a tener el máximo de información, para que de forma consciente, pueda elegir entre transgredir o respetar las pautas culturales esperadas. Jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera la competencia cultural como un valor fundamental.

Así pues, los materiales didácticos que se utilizan en la clase son importantes para orientar y ayudar al alumnado, en la medida de lo posible, a obtener el conocimiento cultural y conseguir las competencias. De esta manera hay que preparar a los estudiantes para hacer frente a futuras situaciones culturales desconocidas y capacitarlos para desarrollar una contextualidad cultural que les permita resolver aquellos problemas que puedan surgir en el futuro. Por lo tanto, el tipo de materiales didácticos utilizados en clase y los aspectos culturales, dependerán siempre del contexto y de las necesidades de los aprendices.

Asimismo, los recursos educativos ayudan a los formadores y también al alumnado a la

hora de conseguir los objetivos de aprendizaje. El profesorado en su rol de transmisor de contenidos, utiliza recursos didácticos para hacer posible su labor de mediador cultural, por lo tanto, es importante que los recursos educativos estén relacionados con las necesidades y circunstancias concretas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La cultura es cada vez más relevante para la didáctica de la lengua extranjera en los últimos años, tanto en Taiwán como en Asia. Estos temas se han convertido en habituales en los congresos de Didáctica. Los estudios actuales demuestran que los profesores son conscientes de que los factores culturales desempeñan un papel transcendental en la enseñanza. Sin embargo, apenas existen investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje del español, casi todos los trabajos se han quedado en explicar la importancia del componente cultural, pero no se han preocupado de la práctica, quedándose solo en buenas intenciones. 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 ello, esperamos que esta tesis, contribuya a conseguir mejores herramientas/aplicaciones didácticas para la enseñanza del español, como lengua extranjera.

Con esta investigación, nos proponemos:

- Describir la contextualización de la Educación Superior y de los Departamentos de Español en Taiwán.
- Analizar los aspectos culturales de la cultura taiwanesa y de la cultura española, los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura.
- Conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesorado y alumnado de los Departamentos de Español acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

¹ El bloque cultura es un concepto que hemos elaborado, con el fin de abarcar bajo él a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural, considerada por nuestra parte, de gran relevancia, para el aprendizaje de una lengua extranjera (Introducción a la civilización hispánica, Introducción a la civilización hispanamericana, Español para el turismo, Geografía y cultura de España, Arte Hispánico, Música de los países de habla hispana, etc.).

Esta investigación se encuadra en un ámbito interdisciplinar, por lo que se enriquecerá con las aportaciones de la Lingüística Aplicada, la Sociología, la Antropología Cultural, la Etnografía de la Comunicación y la Didáctica de la Lengua (en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como LE²/L2³), la Teoría de la Educación y la Pedagogía General como Ciencia de la Educación.

Ante esta situación, que surge de la propia intuición y experiencia personal, planteamos algunas preguntas, a las que nos proponemos dar respuestas en esta investigación:

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?
2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?
3. ¿Qué importancia tiene, en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?
4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?
5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura en los Departamentos de Español?
6. ¿Los manuales utilizados para E/LE⁴, se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER⁵ y el PCIC⁶?
7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

Este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Conocer la “distancia cultural” existente entre la cultura china y la cultura española.
2. Conocer la contextualización de la Educación Superior en Taiwán.
3. Conocer la organización de los Departamentos de Español en Taiwán.
4. Analizar los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura de cuatro Departamentos de Español (Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao).

² LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

³ L2: Segunda lengua.

⁴ E/ LE: Español como lengua extranjera.

⁵ MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

⁶ PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes.

5. Analizar los manuales empleados en la asignatura bloque cultura por los cuatro Departamentos de Español, desde 1º curso hasta 4º curso entre los años 2009-2014.
6. Comprobar si los manuales utilizados por los profesores de los Departamentos de Español en Taiwán se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC.
7. Diseñar una herramienta de análisis (plantilla–modelo) como instrumento para el análisis de contenido de los manuales universitarios.
8. Elaborar un cuestionario para conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones del profesorado y del alumnado de los Departamentos de Español sobre la enseñanza/ aprendizaje del bloque cultura.

En cuanto al marco teórico, en primer lugar, se describirá la complejidad del término “cultura”, para lo cual, se utilizará el método deductivo. En segundo lugar, se utilizará el método inductivo para analizar las recomendaciones presentadas por el MCER y el PCIC respecto del aprendizaje E/LE.

Para el análisis de los manuales utilizados en la asignatura “bloque cultura”, la metodología aplicada es la definida por Martín (1996) como: exploratoria-cuantitativa-interpretativa. Se trata de una metodología mixta y se adopta del paradigma cuantitativo con el objetivo de realizar el análisis del corpus de los manuales de la asignatura bloque cultura. También se elaborará una plantilla-modelo como instrumento para analizar los manuales, y por último, se realizará un análisis estadístico.

La metodología utilizada será una combinación entre la metodología cuantitativa y cualitativa, para trabajar las consideraciones, valoraciones y opiniones del profesorado y del alumnado de los Departamentos de Español, sobre la enseñanza/ aprendizaje del bloque cultura. La técnica utilizada para la recogida de los datos será el cuestionario, por ser una herramienta de investigación que permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa. El instrumento de análisis adoptado en esta investigación ha sido Microsoft Office Excel 2007 y IBM SPSS software 20. Se trata de herramientas de medida y evaluación, con las que se obtendrán los datos que se analizarán e interpretarán posteriormente.

Este trabajo de investigación se divide en una introducción, un cuerpo principal de seis capítulos, y la parte final, que abarca las conclusiones, las propuestas de mejora, las referencias bibliográficas y los anexos.

El **Capítulo I**, consta de tres partes. En primer lugar, se define el término cultura a través de distintas perspectivas como son la antropológica, la sociológica y la pedagógica. En segundo lugar, nos centraremos en conocer los tipos y grados de cultura. En tercer lugar, se analiza el papel de la cultura en el aprendizaje de LE⁷, con el propósito de conocer los cambios que se han producido en la forma de enseñar la cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, utilizaremos documentos internacionales como el MCER y el PCIC para saber si los planes de estudio siguen las orientaciones de las organizaciones internacionales. También se hará énfasis en la descripción de la competencia comunicativa intercultural.

En el **Capítulo II**, se estudian los aspectos coincidentes y diferenciadores entre la cultura taiwanesa y la cultura española. Se analiza la cultura china, valores, pensamientos y raíces culturales que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El **Capítulo III**, contextualiza la Educación Superior de Taiwán. Posteriormente, presentamos la organización de los Departamentos de Español de la Universidad de Fujen, Tamkang, Providence y Wenzao en Taiwán, ya que tiene Departamento de Español.

En el **Capítulo IV**, nos ocuparemos del diseño de la investigación, de la metodología aplicada y del cuestionario llevado a cabo para conocer la opinión del profesorado y alumnado de los cuatro Departamentos de Español acerca de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

El **Capítulo V**, se centra en el análisis de los cuestionarios respecto del profesorado y alumnado de los Departamentos de Español. Por lo que respecta al cuestionario del profesorado, se estudia su opinión sobre el bloque cultura, material didáctico, métodos de enseñanza, aspectos relacionados con la cultura, conocimientos del alumnado y

⁷ LE: Lengua extranjera objeto de aprendizaje, sea en un contexto institucional o no.

recursos educativos. En cuanto al alumnado, se analiza su opinión acerca de su motivación de aprendizaje, autoevaluación, aspectos relacionados con la asignatura bloque cultura, material didáctico, recursos educativos, evaluación y sugerencias.

El **Capítulo VI**, tiene como objetivo conocer los planes de estudio de E/LE. En primer lugar, se analizan los planes de estudio de los Departamentos de Español; en segundo lugar, los currículum del bloque cultura; en tercer lugar, se utiliza el método exploratorio-cuantitativo-interpretativo para analizar los textos seleccionados. Se elabora una plantilla de análisis, la cual permitirá obtener datos. El análisis se realiza a partir de un corpus de manuales utilizados en la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014. También, se estudia la relación entre los manuales y los objetivos educativos de cada departamento, teniendo en cuenta las recomendaciones de MCER y PCIC.

En el último capítulo, presentamos las conclusiones y propuestas de mejora. Se trata de las conclusiones de la investigación que dan respuesta a los planteamientos desde las preguntas y las hipótesis planteadas al inicio de la tesis. También, se proponen propuestas para otros posibles temas de investigación.

El trabajo concluye con las **Referencias bibliográficas** y un **Anexo**. Dentro del Anexo se recoge información sobre los manuales utilizados; plantilla de análisis; cuestionarios, etc.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 Definición del término *Cultura*

El objetivo de este apartado es reflexionar sobre el término *Cultura*. Para ello, se revisan algunas de las definiciones e interpretaciones propuestas por investigadores y especialistas que han abordado este concepto desde distintas perspectivas. En segundo lugar, se presentan algunas clasificaciones sobre los distintos tipos de cultura. En tercer lugar, se analiza el papel de la cultura en el aprendizaje de LE, con el propósito de conocer los cambios en la cultura y el tratamiento de la misma en la metodología de las lenguas extranjeras.

1.1.1 Delimitación conceptual

El concepto “cultura” es amplio y complejo, su uso ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Cada disciplina, presenta su propia definición e integra conceptos, tendencias ideológicas y científicas diferentes. Por otra parte, el término conlleva una serie de aspectos que dificultan su comprensión, y al mismo tiempo, añaden ambigüedad. Duranti (2000: 47) dice que “nunca hasta ahora, el concepto había sido tan controvertido”. En la actualidad no existe ninguna teoría completa que englobe todas las corrientes.

CORDE¹, como banco de datos del español, recoge el término “cultura” en 6873 casos y en 1227 documentos². Se concluye que este término tiene una variedad de usos vastísima. Algunos ejemplos son: Cultura Clásica, Cultura Medieval, Cultura Nazarí, Cultura Occidental, etc. Por otra parte, el CREA³, que es otro banco de datos del español contemporáneo, presenta el término “cultura” como sinónimo de instrucción y

¹ Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. Recuperado en <http://www.rae.es> [20 de marzo de 2014]

² Recuperado en <http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll?MfcISAPICommand=buscar&tradQuery=1&destino=1&texto=cultura&autor=&titulo=&ano1=&ano2=&medio=1000&pais=1000&tema=1000> [23 de marzo de 2014].

³ Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. Corpus de Referencia del Español Actual. Recuperado en <http://www.rae.es> [23 de marzo de 2014].

arte. La “cultura” aparece en 22231 casos de un total de 7035 documentos analizados por la RAE⁴. Algunos ejemplos son: Cultura y televisión, Cultura y cine, Cultura y música, Cultura y teatro, Cultura y poesía, Cultura y ciencia, etc. Por otro lado, Kroeber y Kluckhohn (1952), elaboraron una lista de 164 definiciones de cultura⁵. En consecuencia, podemos observar que la “cultura” es un término que tiene muchos significados interrelacionados.

La UNESCO (1996), citado por Saucedo (2001: 70) define la cultura como:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)⁶ (2001) 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.”.

El diccionario⁷ publicado por el Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas), define el término “cultura”: 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。漢·劉向·說苑·卷十五·指武：「凡武之興，為不服也，文化不改，然後加誅。」文選·東·補亡詩六首之六：「文化內輯，武功外悠。」 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. En sentido amplio, se refiere 「人文」 a los fenómenos de cada cultura en la sociedad humana. Los orígenes del término en China se remontan a la Edad Media (de Siglo II a Siglo IX). “文”的本義指色彩交錯的文理。如《禮記·樂記》中的“五色成文而不

⁴ Recuperado en <http://corpus.rae.es/cgi-bin/crpsrvEx.dll?MfcISAPICommand=buscar&tradQuery=1&destino=0&texto=cultura&autor=&título=&ano1=&ano2=&medio=1000&pais=1000&tema=1000> [23 de marzo de 2014].

⁵ En el año 1952, Kroeber y Kluckhohn compilaron una lista de 164 definiciones de “cultura” en su libro, *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*.

⁶ Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> [23 de marzo de 2014].

⁷ 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].

亂”和《說文解字》中的“文，錯畫也。象交文”均指此義。“化”的本義為改易、生成、造化、變化、化育等，如《莊子·逍遙遊》中的“化而為鳥，其名為鵬”、《黃帝內經·素問》中的“化不可代，時不可違”和《禮記·中庸》中的可以“贊天地之化育”等。

El término “cultura” proviene del latín *cultus* que deriva de la voz *colere*. Este término significa etimológicamente cultivo (‘acción de cultivar la tierra’), en sus primeras acepciones, la cultura designaba el cultivo de los campos. Hacia el siglo XIII, el término se empleaba para hacer referencia a una parcela cultivada, y tres siglos más tarde cambia de sentido.

Desde el punto de vista metafórico, se habla de ‘cultivo de la especie humana’. En la Edad Media, se le dio una interpretación religiosa y enciclopédica. A partir del Renacimiento (siglo XIV), se estableció una diferencia entre “civilización” y “cultura”. La civilización englobaba el desarrollo económico y tecnológico, lo material, mientras que la cultura se refería a lo espiritual, al cultivo de las facultades intelectuales, como la sabiduría.

Hacia la mitad del siglo XVI, este término adquiría una connotación metafórica, referida al cultivo de cualquier facultad intelectual. Ya en el siglo XVII, aparecía en ciertos textos académicos. En esta época, el término cultura tenía dos significados: el primero, hacía referencia a la formación del hombre, su evolución y perfeccionamiento, mientras que el segundo, indicaba el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, civilizados, a los que se le suele dar también el nombre de civilización. El paso del primer significado, al segundo, se produciría en el siglo XVIII por obra de la filosofía ilustrada y en el contexto de la génesis de las ideas antropológicas. Estas ideas, en su devenir, han contribuido a la asunción de la cultura occidental en sus expresiones científicas, filosóficas y estéticas, entre otras.

En el siglo XVIII, durante la Ilustración, el objetivo era difundir la cultura, ya que ésta era considerada como un instrumento para renovar la vida individual y social. En esta época, el uso del término “culto” se utilizaba para referirse al hombre refinado frente al hombre “inculto”, “bárbaro” o “salvaje”. En este contexto surgía la *civilización*

entendida como la cultura universal que incluye a todos los pueblos, incluso a los más atrasados en la evolución social. Desde luego, los parámetros con los que se medía si una sociedad era más civilizada o más salvaje, eran los de su propia sociedad. “Para muchos de los pensadores de esta época, como Rousseau, la cultura era un fenómeno distintivo de los seres humanos, que los colocaba en una posición diferente a la del resto de los animales” (Thompson, 2002: 186). La cultura era considerada como un conjunto de conocimientos y saberes acumulados por la humanidad a lo largo de su historia.

El término *cultur* o *kultur*, proviene de la lengua alemana de finales del siglo XVIII, y comprende el universo material y espiritual de la vida humana en la sociedad. La concepción de cultura (*kultur*) era muy similar a la idea de civilización pero todavía existía una marcada diferencia entre ambas. Las corrientes sociológicas y antropológicas redefinen el vocablo cultura en un sentido más social que individual, es decir, se tiene en cuenta al conjunto total de los seres humanos dentro de una comunidad concreta. Por ejemplo, se habla de Cultura Maya, Cultura Olmeca, Cultura Azteca, Cultura China, etc.

En Europa, en el siglo XIX, el concepto cultura se refería al mejoramiento o refinamiento de lo individual, especialmente, a través de la educación, y en un segundo lugar, al logro de las aspiraciones o ideales nacionales. A mediados del siglo XIX, algunos científicos utilizaron el término “cultura” para referirse a la capacidad humana universal. Los términos *cultura* y *civilización* fueron empleados casi de manera indistinta, sobre todo en Francia e Inglaterra.

En el siglo XX, este término surgió como un concepto central de la antropología, abarcando todos los fenómenos humanos. Después de la Segunda Guerra Mundial, el término tuvo diferentes significados relacionados con: estudios culturales, psicología organizacional, sociología de la cultura, etc. A lo largo del siglo XX y en lo que llevamos de siglo XXI, la definición de cultura es más profunda y más compleja, debido a que las escuelas de pensamiento consolidan y teorizan el término cultura desde la visión de los antropólogos, filólogos y sociólogos.

En la actualidad, este término continúa teniendo múltiples interpretaciones en su

definición. Abordemos, pues, el estudio del término “cultura” mediante el análisis de tres disciplinas científicas como son la antropológica, la sociológica y la pedagógica.

Desde la corriente antropológica, destacamos a Tylor (1871: 64) como padre de la antropología inglesa, ya que en su obra *Primitive culture* describe e interpreta los múltiples fenómenos acerca de la cultura.

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

A Tylor le siguieron autores como el norteamericano Boas, que junto con algunos de sus discípulos como Sapir, Benedict o Mead, introdujeron conceptos más actualizados para el estudio de la cultura. Una de las consecuencias de estas innovaciones fue que los antropólogos comenzaron a apoyar sus aportaciones teóricas en el trabajo de campo. Así se creó una metodología basada en la observación directa de las comunidades objeto de estudio. Estos estudios pioneros sentaron las bases de futuras investigaciones relacionadas con la didáctica de la lengua.

En palabras de Boas (1964), la cultura es un sistema integrado de símbolos, ideas y valores. Dicho autor afirma que:

La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en el que vive y los productos de las actividades humanas, en la medida que se ven determinadas por dichas costumbres” (citado por Kahn, 1975: 14).

En su opinión, la cultura no tiene nivel “bueno” o “malo” ni “alto” o “bajo” y va más allá, subraya la particularidad de la cultura. Desde Tylor hasta Boas, se ve la transformación del concepto de cultura en la que se va marcando la diferencia entre cultura y civilización.

El funcionalismo surge a comienzos del siglo XX como corriente de investigación sobre

la cultura, desde la visión antropológica. Sus aportaciones a la lingüística y a la enseñanza de lenguas fueron notables. Malinowski (1975: 91) fue su principal representante, al afirmar que “la cultura consta de la masa de bienes e instrumentos, así como de las costumbres y de los hábitos corporales o mentales que funcionan directa o indirectamente para satisfacer las necesidades humanas”. Una de sus observaciones más relevante, es la de que las culturas no son colecciones de rasgos aislados, sino un todo interrelacionado.

Los estudios antropológicos posteriores condujeron a enfatizar el carácter subjetivo de la cultura, siendo definida como aquello que el ser humano debe creer y saber para adaptarse y convivir con los demás de acuerdo a normas establecidas. A lo largo de la evolución humana, la cultura se ha ido identificando con la construcción o representación simbólica aprendida por los individuos, y se ha convertido en objeto del método etnográfico. Es decir, la cultura es entendida como “un proceso de significación comunicativa, objetiva y subjetiva, entre los procesos mentales que crean los significados, y un medio ambiente o contexto significativo y a la vez, *significante*” (Austin Millán, 2000: 3).

Dentro del estructuralismo podemos destacar la definición que realiza Harris (1990: 20) de cultura “es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”. Mediante esta definición, nos recuerda que la mayoría de los patrones culturales que caracterizan una sociedad son aprendidos o adquiridos debido a la convivencia en un grupo y no se trata, en ningún caso, de herencia genética.

Por su parte, Miquel y Sans (1992: 16) afirman que: “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad”. Posteriormente, Miquel (2004: 513) especifica más el término afirmando que: “[...] es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas,

etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”.

Por todo lo dicho, podemos observar que los antropólogos cuando hablan de la cultura, normalmente se refieren al estilo de vida, socialmente adquirido de un grupo de personas, que incluye los modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar.

En segundo lugar, desde la sociología, el concepto de cultura se centra en el estudio del presente, pensando en el desarrollo o progreso futuro de la sociedad. Durante el siglo XX, los sociólogos comenzaron a usar los mismos métodos que los antropólogos aplicándolos a las sociedades modernas. En consecuencia, sus trabajos ayudaron a completar la definición de cultura.

Para Goodenough (1964), la cultura de una sociedad tiene que ver con lo que las personas (miembros de esta sociedad) necesitan saber o creer para poder vivir de una forma aceptable. Se señala que la cultura no es solo un fenómeno material, sino también, los modelos que las personas usan para percibir, relacionar e interpretar todas las cosas. Así pues, lo que dicen y hacen las personas, su organización social, sus eventos, todo es producto o resultado de su cultura, en la medida que la aplica a la tarea de percibir y responder a sus circunstancias.

Los mentalistas consideran que la cultura tiene como característica común un conjunto de hábitos y valores adquiridos que se transmiten de unas generaciones a otras, que van evolucionando con el paso del tiempo y que entre sí, construyen una cultura única, que la distingue de otras culturas pertenecientes a diferentes grupos humanos.

En *Culture and Society* (1958), Williams explica las formas y las causas de la cultura, que aparecen en el pensamiento inglés desde el siglo XVIII y que se van transformando al ritmo de la Revolución Industrial. Afirma que la cultura es una creación individual y colectiva de significados, valores (morales y éticos), concepciones del mundo, modos de sentir y de actuar. Dicha creación se encuentra enmarcada en las instituciones sociales concretas y condicionadas por unas circunstancias materiales determinadas.

Poyatos (1994: 25), en su obra *La comunicación no verbal*, afirma que:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que viven en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Así pues, la cultura supone el conocimiento de un conjunto de normas de conducta que permiten desenvolverse en una sociedad sin tropiezos y ayuda a no caer en errores o conflictos culturales.

En 1970, la didáctica de lenguas extranjeras empieza a ocuparse de la repercusión que tiene la cultura en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. No obstante, fue a partir de 1980 cuando tomó auge. A finales del siglo XX, en la década de 1990 hay muchos programas educativos, proyectos e investigaciones, relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en donde se integra lengua y cultura como un todo. Son muchos los estudiosos que se han dedicado a la integración del componente cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras y han sido de enorme repercusión y trascendencia. Autores estadounidenses como Seelye (1993), Valdés (1986) y Kramsh (1993; 2000); alemanes como Buttjies (1991); ingleses como Byram (1989; 1995; 1997; 2000; 2002) o franceses como Zarate (2002), son algunos de los representantes más conocidos de esta tendencia. Estos autores señalan que los contenidos culturales deben recogerse en repertorios y enseñarse de forma explícita en las clases. También, consideran que el individuo no aborda el aprendizaje de una lengua extranjera sin integrar ésta en el saber cultural.

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 sociedad.

Así pues, el concepto de cultura aglutina a todo aquello que siente, cree, piensa, dice, hace y tiene una sociedad. La cultura es la suma total de la forma de vivir y de concebir la propia vida, que tiene un grupo social y esto se refleja en la reflexión que hace Giovannini (1996: 35) sobre el concepto de cultura. Él piensa que se trata de un *saber*, que se desarrolla en tres ámbitos:

1. Saber qué: conocimientos políticos o religiosos, educativos, históricos, geográficos, etc. (lo que algunos llaman Cultura con mayúscula).
2. Saber sobre: sucesos, acontecimientos y preocupaciones de esa sociedad.
3. Saber cómo: actúa esa sociedad (cómo llamar por teléfono, cómo se baila, etc.) y hablar (cómo agradecer, saludar, contar una historia, comunicarse con sus superiores, etc.).

Miquel (2004: 515) señala que las distintas definiciones de cultura que se han venido sucediendo a lo largo del tiempo, se ven reflejadas en las aulas. Así la cultura:

- es un sistema integrado donde cada elemento se relaciona con los demás y crean un todo,
- es un código simbólico, que aproxima a los miembros del grupo y facilita la comunicación,
- es arbitraria y es el resultado de una convención,
- es compartida por los miembros de su comunidad. No existe cultura si sus miembros no comparten sus patrones de comportamiento,
- se adquiere con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización,
- es taxonómica y todos sus miembros se sirven de las mismas categorías,
- se pone de manifiesto en distintos niveles de conocimiento, y por ello en ocasiones es difícil de detectar,
- tiene una gran capacidad para adaptarse.

Así pues, 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.

1.1.2 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. Miquel (2004) la redefine como “cultura legitimada” y afirma que no es patrimonio de todos los hablantes, sino de las minorías que por varias razones han tenido y tienen acceso a ella. Algunos investigadores la denominan “cultura cultivada” o “cultura académica”, y hace referencia al conocimiento de la geografía, historia y sistema político, así como 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., este tipo de contenidos de cultura que se encuentran en los materiales didácticos.

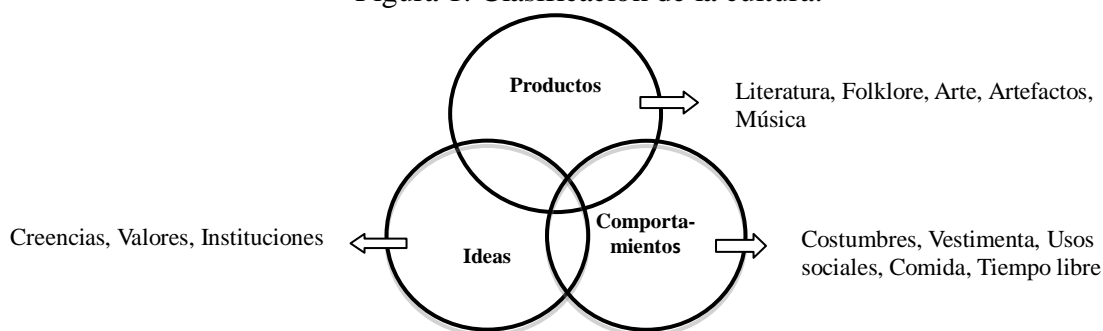
Por otro lado, la “Cultura con minúscula (cultura a secas)” abarca “todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido” (Miquel y Sans, 1992: 17). Miquel la denomina como “cultura esencial”. Lo que Miquel y Sans llaman “cultura a secas” representa un estándar cultural, “el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas” (Miquel, 2004: 516). 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, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, pautas culturales, convenciones sociales y creencias, que poseen los miembros de una comunidad. En consecuencia, Miquel (1997: 5) la define como “el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo,

actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo culturalmente similar”.

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. Santamaría (2008: 46) la define “como el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado, esto es, son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes”. Por su parte, 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.

Robinson (1988) agrupa la cultura en tres grupos: productos, comportamientos e ideas. Por otro lado, Tomalin (2008) señala que se trata del conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas que comparten los individuos en la organización, y que surgen de la interrelación social, los cuales, generan patrones de comportamiento colectivos que establecen una identidad entre sus miembros y distinguiéndolos de otra organización o grupo.

Figura 1: Clasificación de la cultura.



Fuente: Robinson (1988: 7).

Coltman (1989) afirma que la cultura puede apreciarse desde diferentes ángulos, como:

- Arte, que comprende artes gráficas, pintura, escultura, arquitectura.
- Artesanía.
- ciencia.
- Danza propia del lugar, costumbres musicales y movimientos.
- Educación.
- gastronomía.
- Gobierno.
- Historia.
- Industria, negocios y agricultura.
- Literatura como libros, revistas y periódicos.
- Música.
- Religión.
- Tradiciones.

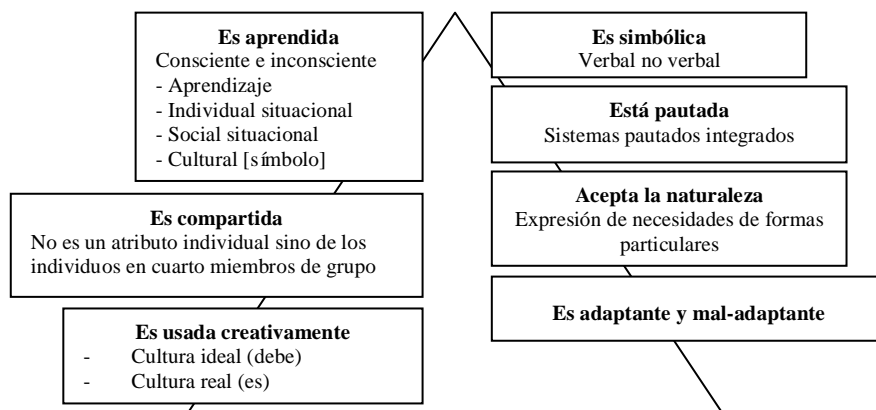
Brooks (1968), por su parte, distingue dos tipos de cultura: a) cultura mayor (big culture/formal culture), b) cultura menor (little culture/deep culture). El primer tipo es la formada por la música, los textos literarios, el arte y toda manifestación proveniente del pensamiento abstracto, etc. En el segundo tipo, está la cultura menor, y se incluyen los valores, las creencias, los comportamientos y aquellos aspectos de la cultura que están presentes en todas las personas. Este autor va más allá, y subdivide la cultura en cinco tipos:

- Cultura Numero Uno o cultura de “crecimiento biológico” (biological growth).
- Cultura Número Dos o de “refinamiento personal” (personal refinement).
- Cultura Número Tres, la de literatura y el arte.
- Cultura Número Cuatro, la que se refiere a los patrones sociales originados en la vida diaria.
- Cultura Número Cinco, la que suma todas las anteriores.

Brooks (1968) recomienda que el profesorado de LE comience por el estudio de la Cultura Número Cuatro, conjuntamente con los conocimientos lingüísticos, para luego añadir los conocimientos provenientes de los contenidos socioculturales en LE. La cultura Número Tres y Cinco, son las que este autor considera básicas en el concepto de cultura: simbolismo, valores, idea de la autoridad, del orden y de las jerarquías, ceremonias, noción del amor, sentido del humor y concepto de la belleza. El alumnado ha de trabajar estos cinco tipos de manera sistemática.

Kottak (1997) explica las características de la cultura tal y como aparece reflejado en la figura 2.

Figura 2: Características de la cultura.



Fuente: Kottak (1997: 21).

En líneas generales, podemos decir que la cultura forma parte del individuo, y, por ello, de su forma de ser e interpretar la realidad, de sus creencias, valores y actitudes ante determinadas situaciones. Así, autores como Malgesini y Giménez (2000), destacan que la cultura tiene un importante componente social, lo que justifica que podamos definirla en función de las siguientes características:

- La cultura se aprende a través del proceso de socialización, no forma parte de la herencia genética, sino que se adquiere a través de la relación de cada individuo con el medio social y natural en el que se desenvuelve de forma cotidiana.
- La cultura tiene una naturaleza dinámica, y por ello, es un mecanismo de adaptación a los cambios y transformaciones del medio.
- La cultura confiere sentido y significado a la realidad, y, por ello, es el filtro con el que percibimos, interpretamos y comprendemos esa realidad.
- La cultura se transmite a través del lenguaje.
- Está formada por múltiples componentes distintos, algunos fácilmente detectables y otros más abstractos, difíciles de observar y comprender.
- Es un todo integrado, por lo que sus componentes no se pueden interpretar y analizar por separado.
- Es una concepción particular que cada individuo se elabora personalmente, si bien se comparte con otros a través del lenguaje, tal y como señalamos anteriormente.

A través de lo expuesto por Kottak (1997), Malgesini y Giménez (2000), y otros autores podemos decir que, la cultura es un instrumento de socialización que nos ayuda a situarnos ante el mundo, e interpretar los sucesos que en él tienen lugar, además de establecer relaciones interpersonales.

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

- a) Manifestaciones concretas o materiales: fiestas, alimentos, ropa (moda), arte, construcciones arquitectónicas, instrumentos de trabajo (herramientas), monumentos históricos.
- b) Manifestaciones simbólicas o espirituales: creencias (filosofía, espiritualidad/religión), valores (criterio de juicio moral y/o ética), actos humanitarios, normas y sanciones (jurídicas, morales, convencionalismos sociales),

organización social (representaciones de creencias y valores), arte (apreciación), lenguaje (un sistema de comunicación simbólica), tecnología y ciencia.

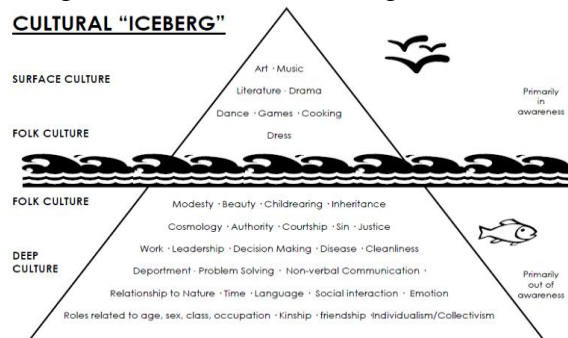
Álvarez (2012) señala que la cultura es algo muy complejo y hace referencia a todas las manifestaciones de un país o nación. Todos estos elementos forman lo que solemos llamar la psicología de un pueblo, su idiosincrasia nacional, su visión del mundo, sus normas, estructuras sociales, su civilización y su mentalidad o filosofía de vida.

Levine y Adelman (1993: 17) ilustran de manera concisa la complejidad del fenómeno cultural al compararlo con un iceberg.

The hidden nature of culture has been compared to an iceberg, most of which is hidden underwater. Like the iceberg, much of the influence of culture on an individual cannot be seen. The part of culture that is exposed is not always that which creates cross-cultural difficulties; the hidden aspects of culture have significant effects on behavior and on interactions with others.

Igualmente, Morgan (1998: 237) habla de la “analogía del iceberg” en la cultura y muestra dos tipos de cultura: (a) La cultura externa-la cual es objetiva, consciente, aprendida de manera explícita y fácil de modificar. (b) La cultura interna-subjetiva, inconsciente, aprendida implícitamente y difícil de modificar. Es obvio que tener acceso a la segunda es mucho más complicado, aunque igualmente necesario. Posteriormente, Weaver (2000) hizo referencia a la conocida imagen con la que se suele relacionar la cultura: la imagen de un iceberg. La cultura es como un témpano, del que sólo es visible un pequeño porcentaje.

Figura 3: Cuadro del iceberg-Weaver.



Fuente: Weaver (2000: 9).

La parte externa (parte visible o “explícita”) sería la formada por la lengua, el arte, la población, la literatura, la comida, la música, el deporte, la fiesta, el baile, la religión, etc. Esta parte es aprendida explícitamente, de manera consciente, cambia y se trata de un conocimiento objetivo. La superficie del iceberg, aproximadamente un diez por ciento, es la que se relaciona con el comportamiento, con aquellas normas y patrones que los humanos han aprendido de forma explícita y consciente. Éstas están sujetas al cambio y son fácilmente apreciables a primera vista.

La parte interna (parte oculta o “implícita”) sería la que abarca las creencias sobre el hombre y el mundo, el concepto de belleza, las clases sociales, la noción del tiempo, el estilo de comunicación, la cosmología, el concepto del pasado y del futuro, etc. Esta parte engloba toda una serie de creencias, valores y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. Según esta metáfora, la parte sumergida bajo el agua supone el noventa por ciento restante del iceberg, que Weaver (2000) define como cultura interna y que hace referencia a lo aprendido implícitamente. Esta parte más amplia, que conforma la cultura, se encuentra más allá de la conciencia, por debajo de la línea de flotación.

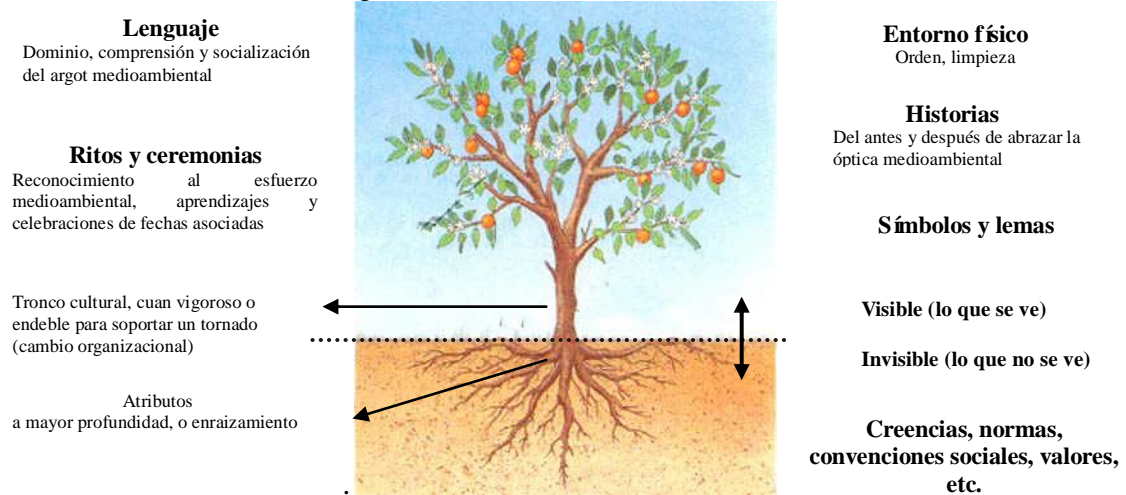
A través de los estudios analizados, podemos proponer la siguiente imagen/metáfora: la cultura es como un árbol (véase figura 4). La parte visible del árbol, en la superficie, se identificaría con las características observables, incluyendo los patrones de comportamiento, las reglas, las historias, los mitos, el lenguaje, las ceremonias, la forma de vestir, etc. La parte externa (hojas del árbol) es aprendida explícitamente, de manera consciente, cambia y se trata de un conocimiento objetivo. Sus características son evidentes para el observador.

Cuando la gente reflexiona sobre el concepto de “cultura”, en ocasiones está pensando en las características más evidentes como la comida, la ropa, el folklore, la música, el arte, los saludos, etc. En realidad, éstas son solamente algunas manifestaciones físicas, pero hay otras como las ideas, actitudes y valores, más complejas que no se ven.

Lo que es invisible, o está bajo la tierra, es normalmente mucho más importante que lo que se ve. Estos elementos tienen que ver con cómo se opera y cómo funciona la cultura. Podemos decir que los componentes invisibles se orientan hacia aspectos sociales y

psicológicos. La parte interna (como la raíz del árbol) engloba toda una serie de creencias, valores y patrones de pensamiento muy resistentes al cambio, adquiridos de forma inconsciente. Al fin y al cabo, estos valores, junto con las actitudes que los reflejan (o interpretación de los valores), se vuelven visibles al observador, en forma de comportamientos observables, como las palabras que usamos, la manera en que nos comportamos, las leyes que apoyamos, y la manera en que nos comunicamos. Podemos observar que la parte oculta tiene relación estrecha con la parte visible. Además, es sabido que los valores básicos no cambian ni rápidamente ni fácilmente. Estos se transmiten de generación en generación, por lo tanto, sus características, como las de las raíces del árbol, son estables y profundas.

Figura 4: La cultura como un árbol.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como hemos visto la cultura es como un árbol. 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. La parte interna determina gran parte de la vida. 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.

1.1.3 La cultura en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En este apartado, hacemos un recorrido por la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras para entender la evolución de la cultura en la educación. También analizaremos el tratamiento de la cultura en las metodologías que se utilizan para el aprendizaje. El objetivo es proponer una didáctica adaptada a los tiempos actuales y demostrar que la cultura es intrínseca a la enseñanza de la lengua.

Hoy en día, no hay ninguna duda de que la cultura en el aprendizaje de una lengua es un elemento esencial. Además, su presencia es constante e ineludible en todos los programas de lenguas. Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado. En general, el componente cultural en la educación consta de “Cultura, cultura, kultura e Intercultura”. La Cultura con “C mayúscula”, abarca la noción tradicional de una comunidad dada. Hasta 1930-1940 lo que se entendía por conocimientos culturales eran el dominio de la geografía, la historia, el arte, la literatura, etc., pues se entendía que el aprendizaje de la cultura daba prestigio social (Álvarez, 2002).

Miquel (2005: 512) sostiene que “esa visión de lo cultural –que ni tan sólo es aquella que en el metalenguaje de LE ya se conoce como *Cultura con mayúscula* en realidad partía de una idea muy decimonónica de lo que era *ser culto*, que se equiparaba, como aún sucede en muchos ámbitos, a ser miembro de la llamada *cultura del Olimpo*. Como sabemos, cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para obtener ese calificativo”. Como señala Miquel y Sans (1992), en ese momento, la enseñanza de lenguas se apoyaba en enseñar al estudiante de la lengua meta una parte de esos contenidos, los más arquetípicos y estereotipados, creyendo que así contribuían a “cultivarlo”, además de enseñarle la lengua.

Respecto al tratamiento del concepto de cultura en las enseñanzas tradicionales, Miquel (2005: 512) señala que: 1) Había una visión estereotipada de la cultura, entendida como datos invertebrados que los estudiantes debían simplemente acopiar. 2) Había una total descontextualización de todos los elementos que integraban los materiales y, por ende, la práctica docente. 3) Había una absoluta desconexión entre los objetivos de la lengua y

los elementos culturales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la cultura con “c minúscula” es llevada a la enseñanza. “Este tipo de cultura llama la atención en el aula después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la comunicación se convierte en el objetivo central de la enseñanza” (Kumaravadivelu, 2003: 267). En ese período se enseñaba la cultura para que el estudiante adquiriera un conocimiento del “país meta”. Se ofrecía la información sobre geografía, instituciones, historia, ciencia o arte, se hablaba de “civilización”. Por otra parte, la enseñanza de una lengua extranjera no se orientaba únicamente hacia el componente lingüístico. En 1950, se empezó a enseñar la cultura como, el modo de vida de una comunidad, los valores y las relaciones personales. Durante la década de 1960, la cultura fue considerada elemento inseparable de la lengua. Podemos decir que, entre 1950-1960 se empezó a investigar el tema sobre los comportamientos humanos, sus costumbres, sus ritos, sus gestos.

Los enfoques metodológicos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de 1980, no consideraban a la lengua y a la cultura como dos componentes unidos, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia predominante y una importancia central en los programas de LE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica. En este contexto, la cultura era entendida como algo accesorio, aunque tenía una presencia obligada en los materiales y programas de estudio, su función se limitaba a datos e información sobre determinadas comunidades. Miquel (2004: 511) señala que:

Los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Entre 1980-1990 en los estudios sobre la cultura, no sólo se investiga el componente cultural, propio de la lengua de estudio, sino también, aquellos elementos culturales que se han de tener en cuenta para estudiar una segunda lengua. “Ello dio como resultado

una nuevo enfoque apoyado en la interculturalidad” (Álvarez, 2002: 121).

Podríamos pensar que la Cultura con mayúscula es más importante que la Cultura con minúscula, pero no es así, si no al contrario. Para la didáctica de la lengua resulta más trascendente la cultura de lo cotidiano que la cultura más formal. Por lo tanto, “todo aquello que conforma el componente sociocultural, la parte compartida por todos, que es mucho más estable en el tiempo y que debe ser objeto prioritario en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la podemos denominar cultura esencial” (Miquel, 2005: 516).

La Cultura con minúscula se centra en las creencias, los modos pautados de actuación, los juicios, los conocimientos que comparte la sociedad, las reglas que establecen lo que es correcto decir y lo que no lo es, así como la forma de decir las cosas. Esta sería la que hemos denominados Cultura con minúscula. Por otro lado, la cultura legitimada está sujeta a un número mayor de modificaciones. Es una cultura donde “el factor tiempo resulta muy importante ya que ciertos elementos se sancionan o dejan de sancionarse con el paso del tiempo. No es patrimonio de todos los hablantes sino de una minoría que pueda tener acceso a ella” (González Di Pierro, 2012: 90).

Después de definir la “Cultura con minúscula”, nos centraremos en la “Kultura con k”. Miquel y Sans (1992) señalan que es necesario incorporar estos nuevos temas de “cultura” a la didáctica de la lengua, con el objetivo de ponerlos en práctica y enseñarlos en la clase de L2. La primera, la Cultura con minúscula, también llamada cultura a secas, es la cultura de lo cotidiano y la segunda es la cultura de lo marginal, la más ceñida a la moda y a las minorías.

En relación con esta concepción de cultura, Guillén Díaz (2004: 841) nos habla de que una “cultura corriente o popular” referida a un “saber acción”, a un saber hacer y saber ser/estar con los otros. “Kultura con k” se refiere al tipo de conocimiento que “es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población, o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado; son los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes” (íbid: 517). A este tipo de cultura Miquel (2005) lo denomina como “cultura

epidérmica”.

El surgimiento del enfoque comunicativo transforma significativamente las prácticas pedagógicas. El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual no sólo incluye a aquélla, sino que abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural, de acuerdo con las consideraciones teóricas que Canale y Swain (1980) aportan a esta nueva concepción de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Al respecto, Miquel (2005: 514), en el marco del enfoque comunicativo, resume el tratamiento del concepto de cultura de la siguiente manera:

- como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes;
- como parte de la competencia comunicativa, es decir, necesaria para la actuación, adecuación lingüística y, por tanto, para el éxito comunicativo;
- y, desde luego, estrechamente vinculada a la lengua.

En el enfoque comunicativo, los contenidos de Cultura con minúscula (la cultura esencial) deben ser un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua, y dependerán del tipo de estudiantes, por ejemplo: el nivel de la lengua, el nivel de formación y de otros factores. Miquel (2005: 516) describe el enfoque comunicativo como:

Los usos y costumbres que difieren del estándar cultural, de la cultura esencial, que no son compartidos por todos los hablantes y que sólo deberán formar parte de la programación en casos muy especiales.

Por este tipo de cultura debemos entender todos aquellos elementos que comparten determinados grupos y que son diferentes para otros, ya sea por la edad, la situación geográfica, el nivel formativo, el status social, etc.

Para conocer el tratamiento de la cultura en las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, hemos elaborado el siguiente cuadro apoyándose a las ideas de Valls Campà (2009) y Álvarez (2012).

Cuadro 1: La cultura en los modelos metodológicos de la didáctica de las lenguas.

	Tradicional	Directo	Estructural	Comunicativo
Teoría	Aprendizaje deductivo.	Aprendizaje inductivo.	<ul style="list-style-type: none"> - La lengua es un sistema de estructuras para transmitir información. - Teoría del aprendizaje basada en la psicología conductista. - Aprendizaje inductivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - La lengua es un sistema de comunicación (lo importante es el contenido, no la forma). - Además de la competencia lingüística hay otras competencias necesarias. - Importancia del contexto social. - Psicología cognitivista como base de la teoría del aprendizaje. - Aprendizaje inductivo y deductivo.
Objetivos	Corrección gramatical (textos literarios cultos como modelo).	Usar la lengua en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo).	Comunicación en situaciones cotidianas (lengua cotidiana del hablante nativo común como modelo).	Comunicación eficiente (corrección lingüística y adecuación sociocultural, el hablante nativo como modelo).
Cultura	Cultura enciclopédica, independiente de la lengua.	Cultura estereotipada, independiente de la lengua.	Cultura estereotipada, independiente de la lengua.	Conocimiento cultural necesario para la adecuación y las funciones comunicativas.
Didáctica	Memorización de la gramática y traducción de textos escritos.	Pregunta-respuesta oral.	Memorización de diálogos, repetición de estructuras.	Realización de funciones comunicativas en situaciones contextualizadas, vacío de información.
Características	<p>Es en los textos literarios y de lenguaje culto donde aparece reflejada la cultura que se quiere transmitir cuyo único objetivo es el de informar.</p> <p>La cultura aparece en función de la gramática. De este modo los contenidos culturales se tratan en tanto en cuanto contienen elementos gramaticales.</p> <p>La presentación de estos contenidos es estática, fuera de contexto y muy teatral, de situaciones artificiales.</p>	<p>Los elementos culturales aparecen como elementos para reforzar la práctica comunicativa sin recibir un tratamiento acorde a sus características.</p> <p>La cultura implícita en las acciones comunicativas usuales y cotidianas sirve de base para la difusión de la cultura. Se desechan los textos literarios de la etapa anterior.</p>	<p>Es la primera vez que se tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua.</p> <p>Se empieza a considerar la importancia de la <i>comunicación no verbal</i> de la lengua.</p> <p>Los diálogos y el discurso vienen presentados independientemente de todo contexto social. De esta forma, el componente sociocultural aparece marginado durante el aprendizaje de la lengua. Es algo accesorio que sirve de adorno.</p> <p>No existe relación entre lengua y cultura.</p>	<p>Las relaciones entre lengua y cultura se hacen más patentes debido a la influencia ejercida por disciplinas como la psicolingüística, la etnolingüística, la sociolingüística y la pragmática. Todas influyen en los contenidos socioculturales y en su tratamiento.</p> <p>El componente sociocultural recoge muestras de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua donde el individuo pasa a ser el eje central del aprendizaje.</p> <p>Se estudia una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa.</p> <p>La cultura aparece como un elemento asociado a la lengua.</p> <p>La finalidad de la nueva orientación pedagógica es la competencia-realización comunicativa y cultural.</p>

Fuente: Valls Campà (2009: 16) y Álvarez (2012: 104).

En el método de gramática-traducción, se presentan los valores culturales como implícitos e insertos en los textos utilizados para al aprendizaje de LE. Por otra parte, los objetivos lingüísticos y los valores culturales no se consideran necesariamente interdependientes. En cuanto al método directo, no se percibe ninguna mención especial al tratamiento específico de la cultura que, como es lógico, aparece implícita en los

materiales utilizados.

El método estructuralista, por primera vez en la historia de la didáctica de las lenguas, tiene en consideración la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes de una lengua. Se empieza a tener en cuenta la importancia de la comunicación no verbal de la lengua y también las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. No obstante, los diálogos vienen presentados independientemente de todo contexto social, por lo que el componente sociocultural está bastante marginado durante el aprendizaje de la lengua y no tiene cabida directamente.

El método comunicativo ha elaborado una interpretación más utilitaria de la cultura. El componente sociocultural recoge características de todos los grupos sociales y su adquisición aparece ligada al aprendizaje de la lengua. Álvarez (2012: 99-100) señala:

De retorno a los manuales comunicativos de los 80, si nos centramos en los contenidos culturales que en ellos aparecen podemos apreciar una nueva orientación pedagógica de tipo comunicativo. [...] En las declaraciones de los objetivos de los manuales los autores señalan que lengua y cultura son indisociables en su aprendizaje; forman parte de una misma realidad. Sin embargo, el tratamiento del componente sociocultural aparece marcado por la herencia cultural de métodos anteriores. La consolidación del estudio de la cultura unido al de la lengua difundida por los métodos comunicativos, llegó en los años 90 con el desarrollo del enfoque por tareas; nacido para organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula y promover la comunicación real dentro de ella. Este método, cuyo máximo exponente es la realización de una tarea final o proyecto por parte de los alumnos, presenta comunicaciones de la vida real en las que los miembros actúan de acuerdo a pautas y comportamientos que pertenecen a su grupo social y que difieren de las de otros grupos. Además, vienen marcadas por un fuerte componente sociocultural.

Aludiendo a las palabras de Miquel (2005: 514), el análisis comunicativo sobre la conexión entre la lengua y la cultura, se presenta como: a) Una cultura de lo cotidiano que tiene en consideración aquellos elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes. b) Una parte de la competencia comunicativa que es imprescindible para conseguir una correcta actuación y adecuación lingüística y así comunicar de forma exitosa. c) Un elemento asociado a la lengua.

A continuación, realizamos un recorrido histórico sobre la metodología utilizada en la enseñanza de LE respecto de la cultura.

En estas últimas décadas, la cultura ha despertado especial interés en la enseñanza de las lenguas, el vínculo entre lengua y cultura se ha convertido en un elemento fundamental e imprescindible para quien quiere aprender una lengua extranjera. De hecho, desde el enfoque comunicativo se ha reconsiderado el papel que desempeña la cultura en la clase de LE. Como se señala en el enfoque comunicativo, la importancia de la competencia sociocultural, se orienta hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de la lengua meta⁸, más acorde con la forma de entender la lengua como una herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Como afirma Miquel (1997: 4): “se trata de que los estudiantes no sólo dominen el código lingüístico de la lengua meta, sino también de que sean capaces de actuar de forma comunicativamente adecuada”. También enfatiza que si en el proceso de enseñanza/aprendizaje no se trabajan los aspectos relativos a la competencia cultural, los estudiantes utilizarán la segunda lengua con las creencias y pautas de actuación de la primera lengua. En consecuencia, hasta hoy, tanto la investigación lingüística como la didáctica de las lenguas extranjeras no dudan en aceptar la importancia de la cultura.

Por lo que respecta a la relación entre la cultura y la educación, Cáceres (1997) para definir el término “educación” hace uso del concepto científico de cultura. Él sostiene que la cultura es el conjunto de patrones de conducta aprendidos, característicos de una sociedad determinada. La educación es, en su sentido amplio, el proceso social por medio del cual la sociedad transmite a sus nuevos miembros los patrones de conducta que le sirven de guía en sus actuaciones diarias desde el punto de vista sociológico. La educación involucra el desarrollo de nuevos patrones de conducta–habilidades, creencias y actitudes, por eso, es un proceso social que consiste en enseñar y aprender los patrones de conducta que se esperan de los miembros de una sociedad. El aprendizaje se realiza en un ambiente social y se espera que el resultado se ponga en práctica en la vida social. En resumen, se ve la educación como un proceso de socialización.

⁸ Lengua meta: Segunda Lengua.

Bruner (2000: 141) afirma en su texto *La Educación como Invento Social* que:

Debido al instrumentalismo evolutivo y a los continuos cambios de la sociedad la cultura necesita recurrir a la educación formal como instrumento para consolidar las habilidades, ya que a medida que nuestra tecnología se vuelve cada vez más compleja, tanto en la maquinaria como en la organización humana, el papel de la escuela se va haciendo más vital para la sociedad, no solo como agente de socialización, sino también como transmisora de habilidades básicas.

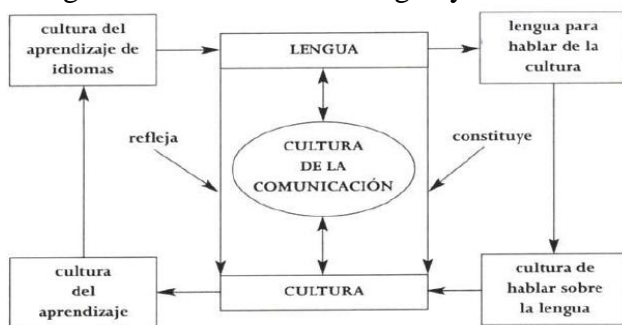
Sánchez (2012: 79) va más allá al decir que: “la cultura y la educación son dos elementos que van de la mano en el estudio y análisis de la movilidad social pues uno sirve al otro y viceversa”. La educación y la cultura están estrechamente relacionadas y son inseparables debido a que la cultura necesita de la educación y a su vez la educación está sujeta a la cultura y su labor gira en torno a ella, en pro de su transmisión y apuntando a satisfacer sus necesidades. Por lo tanto, la cultura necesita de la educación como elemento transmisor de la misma, y ésta le permite la difusión de la información apoyándose en la capacitación de los sujetos que están inmersos en la cultura.

Hoy en día, no cabe ninguna duda de que el componente cultural es un elemento esencial dentro de la educación. Además, su presencia es constante e ineludible en todos los programas de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Una lengua desvinculada de la cultura se convierte en un instrumento estéril y carente de significado. No hay lugar a dudas de que el lenguaje constituye un hecho cultural en sí mismo. En otras palabras, la lengua es considerada como un hecho cultural. Tras diversas investigaciones se ha demostrado que para el aprendizaje de idiomas no sólo basta con expresarse gramaticalmente o lingüísticamente, sino que, debemos tener en cuenta otros aspectos tales como el estatus de las personas que intervienen en el proceso de comunicación y el propósito de la conversación en sí misma.

Por esta razón, conocer y comprender las diferencias culturales es necesario para realizar una interacción intercultural adecuada. En la actualidad, la comunicación intercultural es un tema importante. Cuando hablamos de comunicación intercultural, indicamos que el proceso comunicativo incluye la peculiaridad de que las interacciones se dan entre personas de diversas culturas. Cada cultura tiene unos valores inherentes

que hacen que su aproximación a la comunicación en sí misma sea diferente en algunos aspectos (Rodrigo Alsina, 1999). Mediante las figuras 5 y 6, podemos observar la conexión mutua entre lengua, cultura y sociedad.

Figura 5: Vínculos entre lengua y cultura.



Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 106).

Figura 6: Relación entre cultura, lengua y sociedad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El lenguaje construye la realidad social de la vida cotidiana en el sentido en que todas las actividades, acciones y actos humanos, además de los objetos, eventos, situaciones y procesos relacionados con la realización de esas actividades, adquieren significados comunes y compartidos con los procesos de interacción social comunicativa entre los participantes de la comunidad. Es decir, el lenguaje es el instrumento fundamental por el que son transmitidos los modelos de vida, cultura, manera de pensar y actuar, normas y valores de la sociedad. Así la “competencia sociolingüística” debe considerarse como primordial y también podría llamarse “competencia sociocultural”, que podemos definir como el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y culturales que hacen que las manifestaciones sean apropiadas a los contextos. En definitiva, la cultura es un instrumento de socialización que nos ayuda a situarnos ante el mundo e interpretar los sucesos que en él tienen lugar y establecer relaciones interpersonales.

De hecho, la propuesta de competencia comunicativa desarrollada por Canale y Swain (1980) proponía un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Fue ampliada posteriormente con la competencia sociocultural o competencia cultural, porque se entiende que al enseñar una lengua se han de mostrar una serie de prácticas sociales y de valores culturales, tan estrechamente vinculados a esa lengua y a sus usos, que será imposible prescindir de ellos en el desarrollo de la competencia comunicativa que han de adquirir los estudiantes. Asimismo, Wringe (1989) señala que la cultura es un instrumento del proceso de comunicación. En este caso, hablar de competencia lingüística va necesariamente ligado a una serie de comportamientos culturales y convenciones.

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 indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable. En este sentido, Robles (2002: 720-721) señala que:

Dominar una lengua es algo más que controlar el código lingüístico, ya que se han de tener en cuenta aspectos tan relevantes como pueden ser todos los relacionados con el acto comunicativo particular: el componente social, la dimensión psíquica, la cultura, los modos y maneras, las costumbres y hábitos estandarizados en ese contexto preciso y, en definitiva, los sentidos de los enunciados y de los actos de habla.

- **Perspectiva de educación intercultural.** Desde la perspectiva de educación intercultural, “aprender un idioma debe ayudar al estudiante a comprender mejor la sociedad y la cultura meta, desde la propia, en términos de similitudes y diferencias” (Gómez, 2010: 15). Castro y Pueyo (2003: 61) afirman que: “la puesta en práctica de este enfoque intercultural tiene como consecuencia el desarrollo en el alumno de la competencia comunicativa intercultural, concepto más amplio que el de competencia

sociocultural”.

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). Solís (2012: 4) afirma que:

El conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente. Por dicha razón, en los programas de inmersión lingüístico-cultural, concebidos desde una perspectiva intercultural, el objetivo primordial será propiciar el contacto entre los miembros del exogrupo y del endogrupo, el cual será conducente a un intercambio cultural y a un reconocimiento mutuo. En el marco de la relación intercultural, nativos y no nativos se aceptan y se reconocen en la diferencia, al tiempo que practican una tolerancia activa que les permita participar adecuadamente en las actividades de comunicación intercultural.

Con lo expuesto hasta este momento sobre la cultura y su importancia para el aprendizaje de LE, podemos extraer como consecuencia que:

- La lengua se convierte en un instrumento estéril desde el momento en que se desvincula de la cultura. Los conocimientos lingüísticos adquiridos en el aula se convierten en una serie de símbolos vacíos de significado.
- La cultura es un proceso social e histórico. Actualmente vivimos en un mundo de cambios constantes, (por ejemplo, los valores, ideas, tecnología, forma de vivir, de pensar, de sentir, etc.) y esto implica que la cultura y la lengua también evolucionan de forma paralela).
- La cultura, a nuestro entender, “es un agente dinámico que se mueve desde la realidad cotidiana sociocultural en la que está inmersa una comunidad, hacia el lenguaje, para que éste a su vez nos pueda presentar el mundo” (Escavy, 2002: 20).
- La competencia cultural forma parte de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural.

- La motivación será mucho más alta si los estudiantes se sienten parte de esa comunidad o ven la posibilidad de conseguir una mejor competencia lingüística. Si la lengua deja de lado a la cultura, de la que es su expresión, se convierte en una simple herramienta de tipo técnico.
- La cultura no sólo se centra en los conocimientos transmitidos, sino que también afecta el desarrollo de la psicología del estudiante a lo largo del aprendizaje de LE.

La cultura es como un árbol, debe ser cultivado día a día para dar muchas hojas. Por ejemplo, el estudiante ha de acercarse a la cultura española al mismo tiempo que aprende los contenidos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. Debe conocer no sólo los aspectos lingüísticos de la lengua que aprende, sino también los aspectos culturales y la comunicación no verbal para ser plenamente competente.

La enseñanza y la cultura están íntimamente relacionadas, ya que los contenidos culturales son siempre una manifestación y se difunden a través de la enseñanza. Se le ha dado gran importancia al aprendizaje cultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, porque es considerado como una herramienta para comunicarse e interactuar con las personas de otra sociedad y cultura. Asimismo, tras la enseñanza/aprendizaje de los diferentes factores socioculturales, el alumnado ha de establecer lazos y conectar su cultura de origen con la cultura meta. Como se puede observar, el componente cultural desempeña un papel central a la hora de comunicarse eficazmente.

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 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.

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

En este apartado, nos centraremos en realizar un estudio sobre la relevancia de las instituciones internacionales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con el fin de favorecer el equilibrio entre el componente cultural y los demás componentes, que tradicionalmente, han estado presentes en el currículum de la lengua extranjera, se han producido una serie de propuestas, no solamente por parte de expertos a escala individual, sino también, por instituciones internacionales a través de proyectos conjuntos. Todo ello ha permitido la aparición de documentos sobre el tratamiento de la cultura extranjera en el ámbito internacional, un ejemplo está en los trabajos realizados por el Consejo de Europa.

Nos ocuparemos pues, de las organizaciones e instituciones internacionales más relevantes relacionadas con la cultura. En segundo lugar, analizaremos los tratamientos del componente cultural en los documentos oficiales del MCER y del PCIC.

1.2.1 Organizaciones e instituciones internacionales relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras

A lo largo de los años se ha puesto en evidencia la importancia de la cultura en la educación, en particular, en la enseñanza y aprendizaje de LE. Asimismo, los elementos culturales forman parte del programa de lengua extranjera a través de su secuenciación, tratamiento práctico y evaluación. Sin embargo, la necesidad de desarrollar un

currículum cultural no ha tenido lugar de forma paralela al de la programación lingüística. Por esta razón, a partir de la década de los setenta del siglo pasado, aparecieron una serie de propuestas relativas a la programación cultural⁹, en la clase de idiomas. Méndez García (2000: 177) dice:

Se ha tendido a proponer un currículum cultural de manera aislada del programa lingüístico, o de la propia enseñanza del léxico de la lengua extranjera. Por lo tanto, cuando se ha introducido algún aspecto cultural en el libro de texto o en la clase de idiomas por parte del profesor, éste ha tomado la forma de un elemento de curiosidad extra o de un aprendizaje o suplemento del objetivo principal de la asignatura, la propia lengua extranjera. Como es previsible, el resultado final de tal situación es que, en líneas generales, el programa cultural ha ocupado un muy segundo plano en la clase de idiomas extranjeros.

Así pues, sería necesario realizar un análisis de los aspectos importantes relacionados con el elemento cultural. Creemos que analizar los documentos elaborados por organizaciones internacionales, nos permitiría descubrir las principales líneas que han determinado la enseñanza de la cultura en la clase de idiomas.

Las propuestas de un currículum cultural son numerosas y variadas, por tal razón, presentaremos una selección apoyada en el interés de las propuestas, y en la heterogeneidad de los enfoques. Las propuestas que hemos seleccionado, son las de Nostrand (1978), Hall (1959), Brooks (1968), Taylor y Sorenson (1961), Stern (1992), Tomalin y Stempleski (1993), Byram y Morgan (1994), Tavares y Cavalcanti (1996), Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999), Méndez García (2000) y las del Instituto Cervantes (1994).

Nostrand (1978), por lo que respecta a los temas culturales, presenta su “Modelo Emergente”. Este modelo se configura en torno a seis categorías generales que recogemos en el cuadro 2.

⁹ Entendemos por programación cultural el conjunto de contenidos culturales que forman parte del “bloque cultura”.

Cuadro 2: Modelo de Nostrand: Modelo emergente.

1. Cultura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de valores 2. Asunciones sobre la realidad 3. Formas artísticas 4. Paralenguaje 5. Hábitos de pensamiento 6. Conocimiento verificable 7. Lengua 8. Kinesia
2. Sociedad e Instituciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familia 2. Economía y trabajo 3. Ocio 4. Medios de comunicación 5. Estratificación y movilidad 6. Minorías étnicas, religiosas, etc. 7. Religión 8. Educación 9. Política y leyes 10. Intelectualidad y estética 11. Propiedades sociales 12. Estatus por grupos de edad y sexo
3. Conflictos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intrapersonales 2. Interpersonales 3. Intragrupales
4. Ecología y Tecnología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explotación de recursos físicos 2. Control demográfico 3. Asistencia sanitaria y prevención de accidentes 4. Explotación de plantas y animales 5. Asentamiento y organización territorial 6. Viaje y transporte
5. Individuo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variabilidad intrapersonal 2. Variación interpersonal 3. Integración a nivel de organismos
6. Entorno pluricultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitudes hacia otras culturas 2. Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales

Fuente: Méndez García (2000: 192).

Nostrand (1978) clasifica la conducta humana en seis elementos relacionados entre sí y se podría decir que este modelo está enmarcado principalmente en las conjeturas implícitas, en los modos de tratar las relaciones humanas y en la estructura de la personalidad.

El cuadro 3 se corresponde con el Modelo de Sistemas de Mensajes Primarios de Hall. Hall (1950) presenta los “Diez Sistemas de Mensajes Primarios” que son: interacción, asociación, subsistencia, bisexualidad, territorialidad, temporalidad, aprendizaje, juego, defensa y explotación. Desde otra perspectiva, el paradigma de Hall se basa en la actividad biológica. Este modelo formula un esquema muy distinto al “Modelo Emergente” de Nostrand, los sistemas de Hall engloban una gran parte de los temas culturales que se suelen incluir en la clase de lengua extranjera tales como: las

características de la interacción humana, la estructuración de las sociedades, el espacio (el entorno físico), el tiempo (el pasado, el presente y el futuro), el aprendizaje, la religión, la guerra, la ley, la medicina, y la explotación del entorno. Sin embargo, la puesta en práctica en el aula del paradigma de Hall parece poco factible. Debido a que está expresado en términos puramente biológicos, y no es apropiado para la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

Cuadro 3: Modelo de Hall: Sistemas de Mensajes Primarios.

1. Interacción	la característica primaria de la vida
2. Asociación	la base de la estructuración de las sociedades
3. Subsistencia	los requerimientos alimenticios y la manera en la que la sociedad los satisface
4. Bisexualidad	la respuesta humana para lograr un entorno genético mixto
5. Territorialidad	el espacio como característica definitoria del hombre
6. Temporalidad	el tiempo como elemento definitorio humano
7. Aprendizaje	el aprendizaje como un importante mecanismo de adaptación
8. Juego	el juego incluye también el humor
9. Defensa	la defensa incluye la religión, la guerra, el cumplimiento de la ley, y la medicina
10. Explotación	la extensión que el hombre hace de su cuerpo para utilizar su entorno

Fuente: Méndez García (2000: 192).

Taylor y Sorensen (1961) organizan un modelo basado en siete categorías, tal y como aparece reflejado en el cuadro 4.

Cuadro 4: Modelo de Taylor y Sorenson.

1. Tecnología
2. Economía
3. Organización social
4. Organización política
5. Visión del mundo (religión y filosofía)
6. Estética
7. Educación

Fuente: Elaboración propia (2014).

Dentro de cada categoría se encuentran insertados un número de elementos cuyo conjunto muestra una imagen global de la cultura término. Por ejemplo, dentro de la categoría de tecnología se engloban aspectos tan diversos como: la forma de obtener y usar la comida, el alojamiento, la vivienda y la ropa, etc. Méndez García (2000: 195) comenta que el paradigma de Taylor y Sorenson es significativo, puesto que el modelo comienza con aspectos culturales concretos para finalizar con las categorías abstractas. “Esta estrategia, partir de lo concreto hasta llegar finalmente a lo abstracto, resulta ser, según un nutrido número de expertos en el área de la pedagogía, una de las mejores para favorecer el proceso de aprendizaje del alumno”.

A continuación, presentamos el modelo de Brooks (1986) ya que se ha convertido en una de las propuestas más utilizadas. El propio Brooks (1986: 124) considera que no se trata de una lista exhaustiva, sino de una especie de “entremeses o primer plato” para la clase de idiomas.

Cuadro 5: Modelo de Brooks: Relación de posibles temas culturales.

• Saludos, intercambio amistoso, despedidas	• Niveles del discurso	• Respeto	• Posesiones personales
• Contracciones y omisiones	• Tabúes	• La morfología del intercambio personal	• Limpieza
• Lenguaje escrito y oral	• Patrones de entonación	• Tipos de errores en el discurso y su importancia	• Tabaco y el fumar
• Teléfono	• Literatura infantil	• Competiciones	• Aparatos
• Tráfico	• Otros materiales de lectura	• Invitaciones y citas	• Libros
• Aprendizaje en la escuela	• Escritura de cartas y postales	• Comidas fuera de casa	• Refrigerios y picoteo entre comidas
• Patios, jardines y aceras	• Ir de lugar a lugar	• Vacaciones y centros turísticos	• Cuentas de ahorro y economía
• Patrones de cortesía	• Folclore	• Festividades	• Juegos
• Tareas	• Disciplina	• Observancia de los domingos	• Música
• Animales domésticos	• Camaradería	• Aspectos relacionados con el frío y el calor	• Cosméticos
• Medicina y doctores	• Programas de radio y televisión	• Posesión, reparación y conducción de coches	• Ciencia
• Deportes	• Hobbies	• Amistad por correspondencia	• Comidas familiares
• Refrescos y el alcohol	• Cafés, bares y restaurantes	• Carreras, circos, rodeos, museos, exposiciones, zoos	• Contrastes entre la vida en la ciudad y en el campo
• Acampada y excursiones	• Pequeños trabajos e ingresos	• Números	

Fuente: Brooks (1986), citado por Méndez García (2000: 195).

Brooks (1986) propone un listado de temas de gran heterogeneidad y con diferentes grados de concreción y abstracción. Entre estos se pueden encontrar aspectos como: saludos, intercambio amistoso y despedida; tabaco; literatura infantil; festividades; disciplina; animales domésticos; aficiones; refrescos y alcohol; tabúes; etc. Seelye (1993) en el modelo de Brooks identificó cinco aspectos relacionados con la cultura: crecimiento biológico, refinamiento personal, literatura y artes, patrones de vida y la suma de todo.

El siguiente modelo que presentamos es el de Stern (1992), que igualmente analiza la cultura proponiendo seis bloques.

Cuadro 6: Modelo de Stern: El contenido de la enseñanza de la cultura.

1. Lugares	Localización física de la región, país o área seleccionada
2. Individuos y sus formas de vida	Conocimiento de las costumbres imprescindible para favorecer la empatía
3. Gente y sociedad en general	Grupos sociales, profesionales, económicos, de edad, regionales, etc.
4. Historia	Desarrollo histórico significativo del país o región
5. Instituciones	Gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, ejército, policía, medios de comunicación, religiosas y políticas
6. Arte, música, literatura y otros logros	Conocimiento de las grandes figuras y sus logros

Fuente: Elaboración propia (2014).

La propuesta de Stern (1992), se apoya en seis grandes bloques en torno a los que se organiza: los lugares, las personas y su forma de vida, la gente y la sociedad en general, la historia, las instituciones, el arte, la música, la literatura y otros logros. Los seis bloques de contenidos se refieren a las personas y a su forma de vida.

Stern (1992) observa que hay muchos planteamientos sobre el contenido de la enseñanza de la cultura extranjera, basados en una combinación de categorías humanísticas y antropológicas. En la mayoría de las propuestas de contenido cultural se asume la inclusión de grandes bloques como: la geografía, el estudio de la sociedad, la historia, las instituciones y las artes. Estos son los contenidos culturales de “Cultura con mayúscula”. Los listados tienden a ser exhaustivos, pero no se orientan hacia las necesidades del alumno. Además, Stern (1992) recuerda que estos listados tienden a ser inabarcables en las siempre escasas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, se recomienda “tener presente” al estudiante y realizar un análisis de sus necesidades para diseñar un currículum cultural realista y apropiado.

Fernández (1992) presenta algunas sugerencias sobre aspectos culturales que pueden interesar al alumnado que estudia español, sobre España y los españoles, y que hemos recogido en el cuadro 7.

Cuadro 7: Modelo de Fernández: Muchos lugares para la cultura.

• Saludos	• Despedidas	• Gestos habituales	• Besos
• Distancias físicas	• Preguntas y respuestas de cortesía	• Horarios	• Comidas
• Invitaciones	• Declaraciones de amor	• Ir de copas	• Santos y cumpleaños
• Fiestas	• Acontecimientos familiares y sociales	• Bailes y canciones	• Creencias
• Relaciones de trabajo	• Frases corrientes con doble sentido	• Tacos	• Regalos
• Apellidos y nombres	• Sitios para visitar, para comprar, para divertirse	• Temas y problemas, actuales	• Personajes famosos
• Funcionamiento de los servicios públicos	• Características de las diferentes revistas y periódicos	• Programas de televisión	• Etc.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Fernández (1992) propone temas culturales para la enseñanza y aprendizaje de LE que también pueden utilizarse en las actividades de la clase de idiomas.

Tomalin y Stempleski (1993) presentan siete módulos que según ellos favorecerán la conciencia cultural mediante el acercamiento a la cultura meta, sus costumbres y sus símbolos, y que hemos resumido en el cuadro 8.

Cuadro 8: Modelo de Tomalin y Stempleski: Concienciación cultural.

Bloque de contenido	Actividad
1. Imágenes y símbolos culturales	en canciones, películas, lugares y costumbres
2. Productos culturales	objetos reales
3. Patrones de la vida cotidiana	en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras, etc.
4. Comportamiento cultural	fomenta la tolerancia respecto a los modelos de comportamiento ajenos
5. Patrones de comunicación	dada la inseparabilidad de la comunicación, lengua y cultura
6. Valores y actitudes	para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura
7. Experiencias culturales de la cultura meta	

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con la finalidad de desarrollar en el alumnado un alto grado de concienciación cultural, Tomalin y Stempleski (1993) propusieron en su libro actividades culturales. Dichas actividades están divididas en siete bloques de contenido. A través del modelo de Tomalin y Stempleski, se puede observar una gran diferencia entre los contenidos culturales propuestos por este modelo y todos los bloques de contenidos previamente estudiados. Para estos autores, la cultura que hay que enseñar en la clase de idiomas, es la “Cultura con minúscula”, la cultura que refleja la forma de vida cotidiana en la

comunidad no nativa. Por esta razón, en el modelo de Tomalin y Stempleski no se hace referencia a las áreas de contenido ampliamente citadas en los modelos anteriores como, la geografía, la historia, o el arte y la estética.

Méndez García (2000: 196) indica que la propuesta de Tomalin y Stempleski (1993) se encuentra en “las corrientes pedagógicas más modernas que consideran la cotidianidad como el objetivo y el contenido cultural deseable en el aula de idiomas, frente a un conocimiento enciclopédico de la cultura término trasnochado y que no promueve el entendimiento intercultural”.

Byram y Morgan (1994) ofrecen un currículum de “contenido cultural mínimo” organizado por bloques temáticos, tal y como aparece reflejado en el cuadro 9.

Cuadro 9: Modelo de Byram y Morgan: Contenido cultural mínimo.

1. Identidad social y grupos sociales	Grupos dentro del estado-nación que son la base de otra identidad nacional: <ul style="list-style-type: none"> • clase social • grupos étnicos • identidad regional • identidad profesional
2. Interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones de comportamiento verbal y no verbal en distintos grados de familiaridad (desde el punto de vista interno y externo)
3. Creencias y comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o sub-nacional) • Creencias morales y religiosas • Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo
4. Instituciones sociopolíticas	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales • Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local
5. Socialización y ciclo vital	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar) • Ceremonias en las distintas etapas de la vida social • Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales. • Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas
6. Historia nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Períodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad
7. Geografía nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Factores geográficos percibidos como significativos por los miembros de la comunidad • Otros factores (no significativos para los miembros de la comunidad) esenciales para los miembros de otras comunidades que entran en contacto con la cultura meta
8. Herencia cultural nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se saben que son miembros de la nación por su inclusión en el currículum educativo • Clásicos contemporáneos creados por la televisión y otros medios

9. Estereotipos e identidad nacional	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de los miembros de la comunidad y de otras comunidades sobre la identidad nacional de ambas comunidades • Origen de estas nociones y establecimiento de comparaciones explícitas. • Símbolos y significados de identidades y estereotipos nacionales
--------------------------------------	--

Fuente: Byram y Morgan (1994: 51-52).

Esta propuesta tiene su base en lo cultural, ofreciendo así unos puntos claves para el profesorado. Los nueve bloques temáticos de Byram y Morgan (1994) han sido aceptados como parte indiscutible del programa de lenguas y culturas extranjeras.

Tavares y Cavalcanti (1996) presentan su propuesta de temas culturales apoyada en ocho puntos que aparecen en el cuadro siguiente.

Cuadro 10: Modelo de Tavares y Cavalcanti: Temas culturales.

1. Identidad social	grupos de distintas clases sociales, minorías étnicas
2. Interacción social	en distintos niveles de familiaridad
3. Creencias y comportamientos	patrones de la vida cotidiana
4. Instituciones sociopolíticas	del estado y relativas a la socialización
5. Historia y geografía nacional	acontecimientos históricos y lugares geográficos
6. Medios de comunicación	televisión, prensa y radio
7. Arte	literatura y cine
8. Variación lingüística	inglés negro, Cockney, etc.

Fuente: Tavares y Cavalcanti (1996: 19).

Tavares y Cavalcanti (1996), subrayan el valor pedagógico de los temas relacionados con la historia, la geografía o las artes. En el caso de Tavares y Cavalcanti (1996) respecto de la propuesta de Tomalin y Stempleski (1993), se hace una mención especial al estudio de la variación lingüística en todos los niveles. Se considera que lengua y cultura son no sólo inseparables, sino interdependientes.

Otros autores como Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999) nos muestran algunos elementos y factores que deben ser tenidos especialmente en cuenta como se señala en el cuadro 11.

Cuadro 11: Modelo de Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón: Selección de contenidos en un programa de lengua extranjera.

<p>A) El comportamiento/la comunicación no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los gestos. Desempeñan un papel importantísimo en la comunicación completando, aclarando o modificando lo dicho mediante la palabra o, incluso, sustituyéndola • La distancia interpersonal y las manifestaciones físicas de afecto y cortesía • Las convenciones sociales de las relaciones en el interior de grupos: vestuario, saludos, cumplidos, felicitaciones, muestras de condolencia, regalos, chistes, pagar en bares, turnos de palabra; así

como prioridades y preferencias por razón de la edad, el estado civil o jerárquico, etc. que también se reflejan en el componente lingüístico: tú/usted; siéntate/sírvase tomar asiento, etc.
B) Organización social, los servicios públicos, etc. Los bloques temáticos que el Instituto Cervantes ofrece son una secuenciación de los contenidos socioculturales, como la vida cotidiana, La España actual, Temas del mundo de hoy
C) Registros o marcadores culturales o lingüísticos Aquellas palabras, fechas o expresiones con un valor cultural importante para poder leer o entender una expresión, una palabra, una canción o una situación

Fuente: Giovanni, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1999: 36-37).

Estos autores afirman que siempre hay que tener presente estos elementos y factores, sobre todo en las relaciones sociales.

Por su parte, Méndez García (2000) tras un análisis detallado de los libros de texto más utilizados en bachillerato, en España, ofrece una propuesta curricular, cuyos aspectos más relevantes presentamos en el cuadro siguiente.

Cuadro 12: Modelo de Méndez García: Contenidos culturales de bachillerato.

Primero de Bachillerato	Segundo de Bachillerato
<ul style="list-style-type: none"> Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas La geografía física La geografía humana El entorno más cercano: hogar y familia El entorno próximo: escuela, trabajo, localidad y región La rutina diaria El ciclo anual y vital La interacción social Las creencias, valores y aspiraciones Las relaciones interpersonales 	<ul style="list-style-type: none"> Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo La geografía cultural La geografía humana: grupos sociales Las raíces históricas nacionales La herencia cultural compartida Las instituciones Los principales problemas sociopolíticos Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española El impacto cultural: las primeras impresiones Las relaciones interculturales

Fuente: Méndez García (2000: 665-679).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) titulado *Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático* ofrece una secuenciación de los contenidos socioculturales.

Cuadro 13: Modelo de Instituto Cervantes: Lengua, Cultura y Sociedad: Contenido temático.

La vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> Usos sociales: relaciones familiares, vecinales, profesionales, de amistad. El hábitat (vivienda, barrio, ciudad) Servicio de transporte, medios de locomoción Servicio de comunicaciones: teléfonos, correos, etc. Horarios públicos y familiares: rutina diaria Compras y negocios Establecimientos públicos El mundo profesional: laboral o estudiantil El ocio: distracciones y espectáculos La salud y la enfermedad: deportes, asistencia médica Los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones
-------------------	--

La España actual	<ul style="list-style-type: none">• Organización territorial, política y administrativa: las autonomías, las provincias• Las instituciones: partidos, sindicatos, asociaciones diversas• La vida social y política en el último tercio del siglo XX• Los servicios públicos: sanidad, enseñanza• La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, etc.• Los medios de comunicación
Temas del mundo de hoy	<ul style="list-style-type: none">• Cambio y evolución social: progreso y desarrollo• Comunicación intercultural e internacional• Respecto al medio ambiente• Solidaridad e interdependencia mundial• Modos de vida, sistema de valores• Comunidad y diversidad• Derechos humanos

Fuente: Instituto Cervantes (1994: 70-71).

Si tomamos como referencia al Instituto Cervantes (1994) respecto de su Plan Curricular, aparecen como contenido temático del bloque Lengua, Cultura y Sociedad: La vida cotidiana, La España actual y Temas del mundo de hoy.

En este documento se hace mención explícita a contenidos relacionados con la “Cultura con minúscula” y también a contenidos incluidos en la “Cultura con mayúscula”. Asimismo, se subraya la necesidad de incorporar un bloque de contenidos culturales centrados en elementos semióticos y los fenómenos relacionados con los estereotipos. Se reconoce la necesidad, no sólo de proporcionar al estudiante conocimientos o informaciones, sino también fomentar actitudes de respeto y aprecio por otras culturas.

Finalmente, y tras las propuestas presentada acerca del contenido cultural, es oportuno dar un paso más en el tratamiento de dichos contenidos y observar sus aplicaciones más concretas.

1.2.2 Los contenidos culturales en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Bajo este epígrafe se realizará un análisis del componente cultural según el *Marco Común Europeo de Referencia*. En algunos capítulos del MCER se indica que la lengua y la cultura están inevitablemente unidas cuando se trata del proceso de enseñanza/aprendizaje de una o más lenguas. No obstante, en este apartado, independientemente de lo que más adelante vayamos a tratar respecto del propio Marco,

lo que intentamos destacar es la forma en que se enuncian los aspectos culturales, dónde están encuadrados, y cómo se ejemplifican. Todo ello con el fin de comprender los tipos de recursos culturales que se utilizan en el proceso enseñanza/aprendizaje, su importancia y su dominio en la enseñanza de E/LE.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, y evaluación* (conocido con las siglas MCER) es consecuencia de un proyecto de política lingüística promovido por el Consejo de Europa en Rüsçhlikon (Suiza) en el año 2001. El MCER, pretende proporcionar un modelo común para el diseño de programas de enseñanza de lenguas, además de orientaciones curriculares, exámenes, criterios de evaluación, materiales didácticos, manuales, etc. Constituye la fase inicial de un proceso de investigación iniciado en 1971 y donde han intervenido una gran cantidad de docentes e instituciones, tanto desde dentro de Europa como fuera del continente. Publicado por el Consejo de Europa en el año 2001¹⁰, este documento se considera el punto de partida para la práctica de la didáctica de la lengua en toda Europa. Él mismo se autodefine (2002: 1) como:

El *Marco de Referencia Europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de Referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El MCER es sensible a la realidad plurilingüe de las sociedades y trata de proponer instrumentos de análisis, reflexión y solución al hablante sobre el acto de comunicación. En este documento se recogen algunas recomendaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. También ha supuesto un esfuerzo en favor de la unificación de directrices para la enseñanza de las lenguas. En los planteamientos del MCER (2002:

¹⁰ En el presente estudio utilizamos la versión en castellano publicada en el 2002 por el Instituto Cervantes y la editorial Anaya. Recuperado en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm. [28 de abril de 2014].

2-3), se especifican los siguientes objetivos:

- Desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.
- Intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y comunicarles sus pensamientos y sentimientos.
- Alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

Como se puede observar, este documento se propone no sólo favorecer la adquisición y aprendizaje de las lenguas, sino también, se cuestiona las posibles interpretaciones que los hablantes realizan a partir de la acción comunicativa y que pueden generar barreras culturales. El Marco, para el que Byram y Zarate desarrollaron y definieron diferentes saberes que constituyen la competencia intercultural comunicativa, considera que el aprendiz de lenguas es también un aprendiz de culturas; y, que a su vez, debe desarrollar dos competencias, la lingüística y la cultural, que son indisociables.

El documento MCER concede un papel importante a la dimensión cultural, y refleja el deseo de la U.E de adaptar la 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. Por lo que respecta a la interculturalidad, viene definida en el MCER en dos planos diferentes pero integrados. Por otra parte, cuando se refiere a la cultura lo hace de una manera amplia y generalizada, además de ejemplificativa. El MCER (2002: 47) afirma que:

De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto de cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una

consciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

El MCER, 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). Las competencias comunicativas incluyen las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. En cuanto a las competencias del usuario o alumnado, se definen los componentes relacionados con las competencias generales y las competencias comunicativas de la lengua, que aparecen especificadas el siguiente cuadro:

Cuadro 14: Competencias generales.

Competencias generales		
Saber aprender		
Es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis. Engloba:		
Saber (conocimiento declarativo)	Saber hacer (destrezas y habilidades)	Saber ser (competencia existencial)
Este conocimiento se produce a través del conocimiento empírico y académico, es decir por medio de la experiencia y de la formación académica. ◆ Conocimiento del mundo: todas las personas tienen un modelo desarrollado y articulado del mundo y su organización que guarda relación con el vocabulario y la gramática de su L1. Este conocimiento comprende: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos; el conocimiento del país o países en que se habla el idioma (características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas); y las clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e	◆ Destrezas y habilidades prácticas: Destrezas sociales: capacidad de actuar y de comportarse según la forma esperada, siempre y cuando los alumnos lo consideren apropiado. Destrezas de la vida: capacidad de realizar eficazmente acciones rutinarias de la vida diaria (bañarse, vestirse, pasear, cocinar, comer, etc.), el mantenimiento y la reparación de los aparatos de la casa; etc. Destrezas profesionales: capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) del mundo laboral, tales como dar órdenes, hablar en público, presentar, redactar todo tipo de escritos, negociar,	Son todas aquellas cualidades que permiten mostrar seguridad en uno mismo. Se puede considerar como la suma de las características individuales, y que comprenden: 1. Actitudes (el grado que los alumnos tienen hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, etc.) 2. Las motivaciones (intrínsecas y extrínsecas) 3. Los valores (éticos y morales) 4. Las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas) 5. Los estilos cognitivos 6. Los factores de personalidad (ej.: optimismo/pesimismo, actividad/pasividad, rigidez/flexibilidad, espontaneidad/autocontrol, meticulosidad/descuido, etc.)

<p>inanimadas, etc.), sus propiedades y relaciones (espacio- temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.).</p> <p>◆ Conocimiento sociocultural: el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma. El esquema de los contenidos culturales es:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La vida diaria; 2. Las condiciones de vida; 3. Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); 4. Los valores, las creencias y las actitudes; 5. El lenguaje corporal; 6. Las convenciones sociales; 7. El comportamiento ritual. <p>◆ Consciencia intercultural: producida por el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” del alumno y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias). Esta consciencia de la diversidad supone evitar caer en los estereotipos.</p>	<p>organizar eventos, hacer regalos, etc.</p> <p>Destrezas de ocio: capacidad de realizar eficazmente actividades de ocio: artes, trabajos manuales, deportes, aficiones.</p> <p>◆ Destrezas y habilidades interculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera. - La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas. - La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la extranjera y de abordar eficazmente los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas. - La capacidad de superar relaciones estereotipadas. 	
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (2014).

Según el cuadro 14, 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, propiedades y relaciones, etc. En cuanto a la interculturalidad, por un lado, se habla de “consciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”, es decir, se refiere a un fenómeno que es cognitivo, comunicativo, mental y social.

El MCER señala la consciencia intercultural. Esta consciencia intercultural está ligada a las destrezas y habilidades interculturales. Entre estas destrezas y habilidades interculturales se incluye 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, como para superar los estereotipos.

Además, el profesor debe conocer que experiencias y conocimientos socioculturales previos tiene el estudiante de su cultura y de la cultura meta, y que consciencia tiene de la relación entre ambas, necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Cuadro 15: Competencias comunicativas de la lengua.

Competencias comunicativas de la lengua		
El marco distingue las siguientes competencias de tipo lingüístico y discursivo:		
Competencias lingüísticas	Competencia sociolingüística	Competencias pragmáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Competencia léxica, o conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizar los elementos léxicos: expresiones hechas (fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, verbos con régimen preposicional, locuciones prepositivas, régimen semántico), palabras polisémicas y elementos gramaticales: artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, relativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones. - Competencia gramatical, o conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de usarlos: la morfología que se ocupa de la organización interna de las palabras, raíces, afijos, formación, etc. y la sintaxis que se ocupa de la organización de las palabras en forma de oraciones. - Competencia semántica que comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumnado. - Competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los fonemas, rasgos fonéticos distintivos, la estructura silábica, el acento, la entonación, etc. - Competencia ortográfica que es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen 	<p>Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, uso y elección de formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabras, uso y elección de interjecciones y frases interjectivas). - Las normas de cortesía (cortesía positiva, negativa, uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc.). - Las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, expresiones, etc.). - Diferencias de registro (concepto amplio para referirse a las diferencias existentes entre las variedades de la lengua utilizadas en distintos registros). - Dialecto y acento. 	<p>Se relacionan con el conocimiento que posee el alumnado de los principios según los mensajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se organizan, estructuran, ordenan (competencia discursiva); - se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional); - se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

los textos escritos. - Competencia ortoépica es la capacidad del alumnado de saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.		
---	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir del MCER (2014).

Para comunicarse en una lengua, no basta con ser competente lingüísticamente, sino que se requiere la competencia sociolingüística y pragmática, integrantes de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa, como la define el MCER (2002: 13-14), reúne las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. La competencia sociolingüística se refiere a “las condiciones socioculturales del uso de la lengua”. La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la 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, dependiendo de factores tales como los señalados en el cuadro siguiente.

Cuadro 16: Selección de los marcadores lingüísticos en las relaciones sociales.

<ul style="list-style-type: none"> • Uso y elección del saludo: <ul style="list-style-type: none"> - Al llegar a un sitio; por ejemplo: <i>Hola, buenos días...</i> - Presentaciones; por ejemplo: <i>Encantado, ¿cómo estás?...</i> - Despedidas; por ejemplo: <i>Adiós, hasta luego, hasta mañana...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Uso y elección de formas de tratamiento: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Solemne</i>; por ejemplo: <i>Usía, su ilustrísima...</i> - <i>Formal</i>; por ejemplo: <i>Señor, señora, señorita</i> + apellido, doctor, profesor + apellido. - <i>Informal</i>; por ejemplo: <i>Juan, Susana</i>, sólo el nombre de pila, sin forma de tratamiento. - <i>Familiar</i>; por ejemplo: <i>Cariño, amor, mi vida</i>. - <i>Perentorio</i>; por ejemplo: sólo el apellido, como: <i>¡Sánchez, tú, aquí!</i> - <i>Insulto ritual</i>; por ejemplo: <i>idiota, tonto</i> (a menudo, de forma cariñosa).
<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones para el turno de palabra.
<ul style="list-style-type: none"> • Uso y elección de interjecciones y frases interjectivas (por ejemplo: <i>¡Dios mío!, ¡Venga ya!, ¡Hay que ver!...</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía «positiva»; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interés por el bienestar de una persona, etc. - Compartir experiencias y preocupaciones, «charla sobre problemas», etc. - Expresar admiración, afecto, gratitud, etc. - Ofrecer regalos, prometer futuros favores, hospitalidad, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía «negativa»; por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> - Evitar el comportamiento amenazante (dogmatismo, órdenes directas, etc.). - Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.). - Utilizar enunciados evasivos, etc. (por ejemplo: «Creo que...», preguntas cortas de

confirmación, etc.).
• Uso apropiado de <i>por favor</i> , <i>gracias</i> , etc.
• Descortesía (incumplimiento deliberado de las normas de cortesía); por ejemplo: - Brusquedad, franqueza. - Expresión de desprecio, antipatía. - Queja fuerte y reprimenda. - Descarga de ira, impaciencia. - Afirmación de la superioridad.
• Refranes, por ejemplo: <i>No por mucho madrugar amanece más temprano</i> ;
• Modismos, por ejemplo: <i>A troche y moche. A la pata la llana</i> ;
• Comillas coloquiales, por ejemplo: <i>To' pa' na'. Me voy pa' casa</i> ;
• <i>Las expresiones de sabiduría popular</i> : - Creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: <i>En abril, aguas mil</i> . - Actitudes como, por ejemplo, frases estereotipadas del tipo: <i>De todo hay en la viña del Señor</i> . - Valores como, por ejemplo: <i>Eso no es juego limpio</i> .
• Diferencias de registro - Solemne, por ejemplo: <i>Hace entrega del premio Su Alteza Real, el Príncipe de Asturias</i> . - Formal, por ejemplo: <i>¡Orden en la sala, por favor! Tiene la palabra el fiscal</i> . - Neutral, por ejemplo: <i>¿Podemos comenzar?</i> - Informal, por ejemplo: <i>¡Venga! ¿Empezamos ya, o qué?</i> - Familiar, por ejemplo: <i>¡Vale! Al tema</i> . - Íntimo, por ejemplo: <i>¿Ya, cariño?</i>
• Dialecto y acento - La clase social. - La procedencia regional. - El origen nacional. - El grupo étnico. - El grupo profesional. Dichos marcadores comprenden: • <i>Léxico</i> ; por ejemplo: la palabra «miaja» (de «migaja») se utiliza en determinadas zonas de España para significar una parte muy pequeña de algo. • <i>Gramática</i> ; por ejemplo: la expresión jergal «currarse algo» para significar que se ha puesto mucho empeño en la ejecución o resolución de algo. • <i>Fonología</i> ; por ejemplo: la voz andaluza «quillo», por «chiquillo». • <i>Características vocales (ritmo, volumen, etc.)</i> . • <i>Paralingüística</i> . • <i>Lenguaje corporal</i> .

Fuente: MCER (2002: 116-118).

La lengua y la comunicación son fenómenos socioculturales, 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 (saludo, turnos de palabra, tratamiento, relaciones entre generaciones, sexos, clases 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.

El conocimiento sociocultural es definido como “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma” (MCER, 2002: 100). Este conocimiento 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. El MCER considera que es parte del conocimiento del mundo y es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y que esté distorsionado por los estereotipos. Evidentemente, la enseñanza de idiomas contribuye al desarrollo del conocimiento sociocultural. Así pues:

1. La enseñanza de la lengua puede favorecer el conocimiento del mundo, especialmente si se vincula a otras materias curriculares mediante un enfoque, de la enseñanza de la lengua, basado en contenidos.
2. La didáctica de la lengua puede contribuir a añadir una perspectiva crítica por medio del pensamiento crítico, el análisis crítico del discurso y la literalidad crítica.

En definitiva, el Marco delimita cuáles deben ser los contenidos culturales que tienen que conocer los alumnos extranjeros. 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. 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:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).

2. Las condiciones de vida:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. *Las relaciones personales*, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad):

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración....
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. *Los valores, las creencias y las actitudes* respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.
- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
- Riqueza (ingresos y herencia).
- Culturas regionales.
- Seguridad.
- Instituciones.
- Tradición y cambio social.
- Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
- Minorías (étnicas y religiosas).
- Identidad nacional.
- Países, estados y pueblos extranjeros.
- Política.
- Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
- Religión.
- Humor.

5. *El lenguaje corporal*, convenciones que rigen dicho comportamiento como: gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua: señalar con el dedo, con una inclinación de cabeza, con la mano, etc.; acciones paralingüísticas: lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica);

uso de sonidos extralingüísticos en el habla; cualidades prosódicas; efectos paralingüísticos producidos por la combinación de tono, duración, volumen y calidad de voz; características paratextuales: ilustraciones; gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.; características tipográficas: tipos de letras, intensidad, espaciado, diseño, etc.

6. *Las convenciones sociales* (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad):

- Puntualidad.
- Regalos.
- Vestidos.
- Aperitivos, bebidas, comidas.
- Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
- Duración de la estancia.
- Despedida.

7. *El comportamiento ritual* en áreas como las siguientes:

- Ceremonias y prácticas religiosas.
- Nacimiento, matrimonio y muerte.
- Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
- Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

El MCER proporciona los contenidos socioculturales y, como se puede suponer, los contenidos de la cultura se relacionan directamente con la competencia sociocultural. Es necesario aprender las normas sociales y culturales comunes a las personas que hablan esa lengua, así como, los comportamientos que se corresponden con sus expectativas en distintos contextos. Este documento señala que la forma de aprender del alumnado es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté contaminada por los estereotipos. Tener el conocimiento o la capacidad cultural es algo que se va adquiriendo poco a poco durante el aprendizaje a lo largo de la vida. Si no hay un conocimiento explícito de lo sociocultural, no es posible avanzar hacia el desarrollo de una conciencia intercultural.

Como se desprende del MCER, los contenidos referidos a los componentes culturales

forman parte de un conjunto de competencias generales individuales. No obstante, y a diferencia de lo que se expresa para la competencia lingüística, el MCER no proporciona los niveles para describir la competencia sociocultural.

El MCER (2002) también da importancia a los rasgos no verbales de la lengua, dedicándole la sección 4.4.5. Esta sección se titula “Comunicación no verbal” y es uno de los apartados del capítulo “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias”. En él se hace referencia a “Gestos y acciones” que acompañan a las actividades de la lengua y a “Acciones paralingüísticas”, que se dividen en lenguaje corporal (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal, proxémica), uso de signos paralingüísticos en el habla (por ejemplo, /chssss/ para pedir silencio) y cualidades prosódicas (cualidad de la voz, tono, volumen, duración). Estos aspectos hacen referencia a los rasgos no verbales que caracterizan las interacciones orales entre nativos.

Respecto a los *gestos y acciones*, en el MCER (2002: 86-87) se pone de manifiesto que éstos acompañan a las actividades de la lengua (normalmente, actividades orales cara a cara) y comprenden:

- *Señalar*, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no; aquél».
- *Demostración*, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo éste y lo sujeto aquí, de esta forma. Ahora, haced vosotros *lo mismo*».
- *Acciones observables con claridad*, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».

El Marco (2002: 87) muestra la importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y señala que en todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción. Para su mejor comprensión, presenta ejemplos con el objetivo de enseñar en el aula de E/LE las acciones paralingüísticas. Así nos podemos encontrar con:

- Lenguaje corporal. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos

y acciones que van acompañados de enunciados que conllevan significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:

- gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»);
- expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño);
- posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»);
- contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad);
- contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos);
- proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).

● Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:

- «chsss» para pedir silencio
- «uuuuuh» expresa desaprobación pública
- «agh» expresa asco
- «ay» expresa dolor
- «bah» expresa desprecio

● Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es paralingüístico si tienen significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:

- cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc.)
- tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
- volumen (susurro, murmullo, grito, etc.)
- duración (¡vaaaaaale!).

Se resalta que muchos efectos paralingüísticos se producen por combinación de tono, duración, volumen y cualidad de voz. Se debería tener cuidado en diferenciar la comunicación paralingüística de los lenguajes de signos desarrollados, que no están

dentro del alcance del Marco. En definitiva, es oficialmente reconocida la importancia de conocer estos rasgos y su valor cultural.

Para el MCER (2002), la formación y el desarrollo de la competencia intercultural se realiza a través de una enseñanza cuyo objetivo es capacitar a los estudiantes para que utilicen las lenguas con fines comunicativos, sin olvidar la relación intercultural. Como se indica “las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua, se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (íbid: 47). Si aceptamos el planteamiento teórico de que la competencia comunicativa se nutre de todas las experiencias, de conocimientos lingüísticos de su primera lengua y de otras segundas lenguas, resultaría beneficioso el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/LE.

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.

1.2.3 Los contenidos culturales en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

En este apartado, hacemos referencia a otro documento esencial para esta investigación, se trata del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). Es un documento de enorme importancia y se ha basado en las aportaciones de investigaciones especializadas, y en la aplicación del currículum en los distintos Centros Cervantes de todo el mundo, en los últimos años, además de las aportaciones de instituciones internacionales.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, cuyo título completo es *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, es una obra representativa del Instituto Cervantes, en el que han intervenido numerosos expertos y profesores de E/LE. Esta obra desarrolla los *Niveles de referencia* para el estudio del español en función de la clasificación sobre los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el MCER. El PCIC presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los contenidos y alcanzar los objetivos referentes a dichos niveles en los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, y para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza de E/LE, contribuyendo a la mejora del análisis y a la descripción de la lengua. Además, trata de una manera amplia y pormenorizada los aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Este documento resalta el papel del componente cultural ya que: “considera los conocimientos de los hablantes sobre el mundo como factores que condicionan la comprensión que recogerá los saberes y creencias que conforman la cultura de cada hablante” (PCIC, vol. I, 2006: 36).

Los Niveles de referencia se organizan en un esquema conceptual que puede enfocarse desde dos grandes perspectivas. La primera es la del alumnado como sujeto de aprendizaje, en la que se distinguen tres dimensiones: el alumnado como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. La segunda perspectiva, centrada en la lengua como objeto del aprendizaje, que permite distinguir una serie de componentes gramaticales, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje, a cada uno de los cuales corresponden distintos inventarios de descripciones.

La perspectiva que se centra en el alumnado como *agente social*, sostiene que (2006: 33):

La dimensión de *agente social*, que hace que el alumno sea capaz de desenvolverse en determinadas transacciones según sean sus necesidades, participe en las interacciones sociales habituales en la comunidad y maneje textos orales y escritos, en relación con sus objetivos.

Esta dimensión parte de la definición del *nivel umbral* y culmina con lo que destaca el MCER, basado en un “enfoque centrado en la acción”, en donde se considera a los estudiantes de una lengua como *agentes sociales*.

Si nos centramos en la dimensión *hablante intercultural*, el PCIC (2006: 34) la define como:

La dimensión de *hablante intercultural*, que hace que el alumno sea capaz de identificar aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Para ello, el alumno, por un lado, tendrá que conocer una serie de referentes culturales, normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otro, necesitará una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima.

Esta dimensión está recogida entre las competencias generales del MCER, así como las destrezas y habilidades interculturales, la familiarización con los productos culturales, los valores, las creencias, etc. El PCIC profundiza y sistematiza esta dimensión con el fin de cubrir las necesidades del hablante de lenguas.

La dimensión *aprendiente autónomo*, es entendida como (2006: 34):

La dimensión de *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo.

El PCIC considera al alumnado como centro de toda planificación curricular y plantea sus Niveles de referencia desde estas tres dimensiones, que se interrelacionan entre sí

El PCIC (2006) propone 12 grupos de contenidos, en torno a 5 componentes:

- 1) Componente gramatical:
 1. Gramática.
 2. Pronunciación y prosodia.
 3. Ortografía.
- 2) Componente pragmático-discursivo:
 4. Funciones.
 5. Tácticas y estrategias pragmáticas.
 6. Géneros discursivos y productos textuales.
- 3) Componente nocional:

7. Nociones generales.
8. Nociones específicas.
- 4) Componente cultural:
 9. Referentes culturales.
 10. Saberes y comportamientos socioculturales.
 11. Habilidades y actitudes interculturales.
- 5) Componente de aprendizaje:
 12. Procedimientos de aprendizaje.

En el listado anterior, se han presentado los inventarios de contenidos organizados en torno a doce bloques y se han agrupado en cinco componentes, cada uno de los cinco contiene uno o más inventarios. Los inventarios no se limitan a material lingüístico, sino que, incorporan un componente cultural relacionado con las competencias generales identificadas por el MCER.

De acuerdo con el estudio de Santamaría (2008: 66-76), algunas de las aportaciones más novedosas del PCIC son de gran interés para los contenidos culturales. De entre ellos destacamos:

- Redefinición de los objetivos generales y específicos del currículo, a partir de una visión ampliada de las necesidades de los estudiantes en tres grandes dimensiones: el alumno como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*.
- Tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales: conocimientos generales sobre la sociedad y los productos culturales de España y de los países hispanicos, aspectos relativos a las condiciones de vida, las relaciones interpersonales o la identidad colectiva, destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la de las sociedades del mundo de lengua española.

El PCIC desarrolla el “componente cultural” a través de tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Cada inventario se organiza en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación; y posteriormente, se enumeran los contenidos

culturales en cada fase. Los niveles de referencia¹¹ propuestos sirven para seleccionar contenidos, diseñar planes de estudios, elaborar materiales didácticos, etc. Por lo tanto, son un punto de partida para todo investigador, profesional o docente que deberá adaptar a sus objetivos y necesidades.

El Plan recoge en 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.

Cuadro 17: Inventario de Referentes culturales.

1. Conocimientos generales de los países hispanos	2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente	3. Productos y creaciones culturales
<p>1.1 Características geográficas: 1.1.1 climas 1.1.2 particularidades geográficas 1.1.3 fauna y flora</p> <p>1.2 Población</p> <p>1.3 Gobierno y política: 1.3.1 poderes del Estado e instituciones 1.3.2 derechos, libertades y garantías 1.3.3 partidos políticos y elecciones</p> <p>1.4 Organización territorial y administrativa: 1.4.1 demarcación territorial y administrativa 1.4.2 capitales, ciudades y pueblos</p> <p>1.5 Economía e industria</p> <p>1.6 Medicina y sanidad</p> <p>1.7 Educación</p> <p>1.8 Medios de comunicación: 1.8.1 prensa escrita</p>	<p>2.1 Acontecimientos y personajes históricos y legendarios</p> <p>2.2 Acontecimientos sociales y culturales, personajes de la vida social y cultural</p>	<p>3.1 Literatura y pensamiento</p> <p>3.2 Música: 3.2.1 música clásica 3.2.2 música popular y tradicional</p> <p>3.3 Cine y artes escénicas: 3.3.1 cine 3.3.2 teatro 3.3.3 danza</p> <p>3.4 Arquitectura</p> <p>3.5 Artes plásticas: 3.5.1 pintura 3.5.2 escultura 3.5.3 fotografía 3.5.4 cerámica y orfebrería</p>

¹¹ Estos son: A1, A2, B1, B2, C1 y C2

<p>1.8.2 televisión y radio</p> <p>1.9 Medio de transporte: 1.9.1 transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos 1.9.2 transporte urbano e interurbano 1.9.3 transporte por carretera</p> <p>1.10 Religión</p> <p>1.11 Política lingüística</p>		
--	--	--

Fuente: PCIC (2006: 363-395).

El inventario de *Referentes culturales* hace mención al conocimiento factual, y a él pertenece los contenidos que incluyen las características geográficas, políticas, económicas, patrimonio histórico y cultural, etc. Se presentan no sólo los aspectos culturales de España, sino también, aquellos más significativos de las culturas de los países hispanos. Estos conocimientos pertenecen a la “Cultura con mayúscula”.

Por lo que respecta al inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, éste se organiza en torno a tres grandes apartados que se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 18: Inventario de Saberes y comportamientos socioculturales.

1. Condiciones de vida y organización social	2. Relaciones interpersonales	3. Identidad colectiva y estilo de vida
<p>1.1 Identificación personal: 1.1.1 nombres y apellidos 1.1.2 documentos e identificación</p> <p>1.2 La unidad familiar: concepto y estructura</p> <p>1.3 Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos</p> <p>1.4 Comidas y bebidas: 1.4.1 cocina, alimentos 1.4.2 convenciones sociales y comportamientos en la mesa 1.4.3 establecimientos</p> <p>1.5 Educación y cultura: 1.5.1 centro de enseñanza 1.5.2 biblioteca, museos y centros culturales, horarios, precios, etc.</p> <p>1.6 Trabajo y economía</p> <p>1.7 Actividades de ocio, hábitos</p>	<p>2.1 En el ámbito personal y público: 2.1.1 relaciones sentimentales, familiares y de amistad 2.1.2 relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos 2.1.3 relaciones entre vecinos 2.1.4 relaciones con la autoridad y la Administración 2.1.5 relaciones con desconocidos</p> <p>2.2 En el ámbito profesional: 2.2.1 relaciones con compañeros de trabajo 2.2.2 relaciones con clientes</p> <p>2.3 En el ámbito educativo: 2.3.1 relaciones entre compañeros, entre profesores y alumnos, etc.</p>	<p>3.1 Identidad colectiva: sentido de pertenencia a la esfera social: 3.1.1 configuración de la identidad colectiva 3.1.2 participación ciudadana y pluralismo 3.1.3 minorías étnicas</p> <p>3.2 Tradición y cambio social</p> <p>3.3 Espiritualidad y religión</p> <p>3.4 Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros</p> <p>3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones: 3.5.1 fiestas populares 3.5.2 celebraciones y actos conmemorativos 3.5.3 ceremonias y ritos funerarios</p>

<p>y aficiones: 1.7.1 hábitos y aficiones 1.7.2 espectáculos 1.7.3 actividades al aire libre 1.7.4 deportes</p> <p>1.8 Medios de comunicación e información: 1.8.1 prensa escrita 1.8.2 televisión y radio 1.8.3 Internet</p> <p>1.9 La vivienda: 1.9.1 características y tipos 1.9.2 acceso a la vivienda y mercado inmobiliario</p> <p>1.10 Servicios: 1.10.1 instalaciones deportivas 1.10.2 parques y zonas verdes 1.10.3 mobiliario urbano 1.10.4 mantenimiento y limpieza de espacios públicos 1.10.5 protección civil</p> <p>1.11 Compras: 1.11.1 tiendas y establecimientos 1.11.2 precios y modalidades de pago 1.11.3 hábitos de consumo</p> <p>1.12 Salud e higiene: 1.12.1 salud pública 1.12.2 centros de asistencia sanitaria</p> <p>1.13 Viajes, alojamientos y transporte: 1.13.1 viajes 1.13.2 hoteles y alojamientos 1.13.3 aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras 1.13.4 transporte urbano</p> <p>1.14 Ecología y medio ambiente: 1.14.1 relación con la naturaleza y protección del medio ambiente 1.14.2 parques naturales y rutas 1.14.3 desastres naturales</p> <p>1.15 Servicios sociales y programas de ayuda: 1.15.1 atención a personas mayores 1.15.2 atención a inmigrantes, 1.15.3 atención a personas sin recursos económicos 1.15.4 atención a personas maltratadas 1.15.5 ONG</p>		
--	--	--

1.16 Seguridad y lucha contra la delincuencia		
--	--	--

Fuente: PCIC (2006: 399-444).

El inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* alude al conocimiento basado en la experiencia, el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social y las relaciones personales, etc. Los contenidos se refieren sólo a España y no a los países de Hispanoamérica, a diferencia del inventario de *Referentes culturales*. 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. Se organiza en cuatro grandes apartados que se presentan en el cuadro siguiente:

Cuadro 19: Inventario de Habilidades y actitudes interculturales.

1. Configuración de una identidad cultural	2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)	3. Interacción cultural	4. Mediación intercultural
<p>1.1 Habilidades: 1.1.1 conciencia de la propia identidad cultural 1.1.2 percepción de diferencias culturales 1.1.3 aproximación cultural 1.1.4 reconocimiento de la diversidad cultural 1.1.5 adaptación, integración (voluntaria)</p> <p>1.2 Actitudes: 1.2.1 empatía 1.2.2 curiosidad, apertura 1.2.3 disposición favorable 1.2.4 distanciamiento,</p>	<p>2.1 Habilidades: 2.1.1 observación 2.1.2 comparación, clasificación, deducción 2.1.3 transferencia, inferencia, conceptualización 2.1.4 ensayo y práctica 2.1.5 evaluación y control 2.1.6 reparación, corrección</p> <p>2.2 Actitudes: 2.2.1 empatía 2.2.2 curiosidad, apertura 2.2.3 disposición favorable 2.2.4 distanciamiento,</p>	<p>3.1 Habilidades: 3.1.1 planificación 3.1.2 contacto, compensación 3.1.3 evaluación y control 3.1.4 regulación de factores afectivos</p> <p>3.2 Actitudes: 3.2.1 empatía 3.2.2 curiosidad, apertura 3.2.3 disposición favorable 3.2.4 distanciamiento, relativización 3.2.5 tolerancia a la ambigüedad 3.2.6 regulación de los</p>	<p>4.1 Habilidades: 4.1.1 planificación 4.1.2 mediación 4.1.3 evaluación y control 4.1.4 reparación y ajustes</p> <p>4.2 Actitudes: 4.2.1 empatía, 4.2.2 curiosidad, apertura, 4.2.3 disposición favorable y flexible 4.2.4 distanciamiento, relativización 4.2.5 tolerancia a la ambigüedad, 4.2.6 regulación de los factores afectivos</p>

relativización 1.2.5 tolerancia a la ambigüedad 1.2.6 regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	relativización 2.2.5 tolerancia a la ambigüedad, regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo.)	(estrés cultural, desconfianza, recelo.)
---	---	---	--

Fuente: PCIC (2006: 447-469).

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. Estos contenidos culturales se presentan como independientes y complementarios. Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales*, ofrecen una visión informativa de la cultura en su propia naturaleza. Por otro lado, los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales*, configuran un enfoque formativo de la cultura. El desarrollo de la dimensión cultural en estos tres inventarios incorpora el tratamiento de aspectos que tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Los tres inventarios permiten desarrollar la competencia intercultural de los aprendices de lenguas.

La relación con el componente cultural, el documento del PCIC (2006) le 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 de cultural 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.

1.3 La competencia para enseñanza de lenguas extranjeras

El presente capítulo pretende clarificar las diversas competencias para la enseñanza de LE. En primer lugar, se hace referencia a los distintos tipos de competencia; en segundo lugar, se apuntan los conceptos clave que van de la competencia comunicativa a la competencia intercultural; en tercer lugar, se analiza el enfoque intercultural en la enseñanza de LE hacia la competencia comunicativa intercultural.

1.3.1 Las diversas competencias: delimitación conceptual

A principios de 1970 surgió el término “competencia” con el objetivo de designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. Desde entonces, dicho término se ha ido utilizando y generalizando. Algo más tarde, este término empieza a ser utilizado en el sistema educativo, inicialmente en los estudios de formación profesional, con el propósito de extenderse de forma generalizada al resto de las etapas y niveles educativos. Así, se intentan identificar las competencias básicas de la enseñanza y se inician evaluaciones internacionales basadas en el dominio de competencias.

La *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente* (2005: 13) define “competencia” como “una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto”. El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) la define como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”.

El Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE¹² (2005) plantea la competencia como algo más que conocimientos y destrezas. Este documento (2005: 4) define la competencia como: “la habilidad para responder a las demandas o

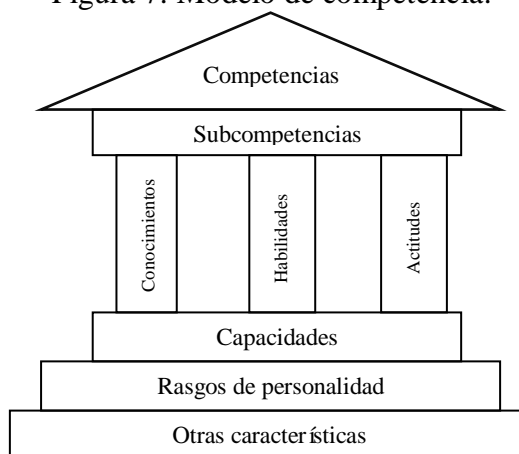
¹² Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, conocido con las siglas OCDE.

llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas”. A su vez, las competencias son “la necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente”, y también “la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica” (OCDE, 2005: 4). En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC (2006: 15) también dice:

Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

Roe (2003) propone un modelo para explicar el concepto de competencia y su formación, cuyos aspectos básicos aparecen reflejados en la figura siguiente.

Figura 7: Modelo de competencia.



Fuente: Roe (2003: 5).

La competencia se asocia al aprendizaje continuo, progresivo, y a la práctica. Es una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, también es una combinación entre “saber” y “saber hacer”. Por lo tanto, las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona actuar.

Las competencias han adquirido un estatus oficial al ser compartidas por las instancias internacionales que tienen responsabilidad en el campo de la educación (ONU, UNESCO y OCDE). Estas instituciones internacionales consideran que la función de la educación debe consistir, en la formación integral de la persona para que sea capaz de

dar repuesta a los problemas que la vida le planteará. En la universidad, los planes de estudio se diseñan apoyándose en competencias, y de forma cada vez más generalizada los curriculum oficiales de muchos países se reescriben en función del desarrollo de competencias.

El Proyecto *Tuning Europa*¹³ supone un acuerdo sobre competencias a desarrollar en la educación superior. Clasifican las competencias en transversales o generales y específicas. Las competencias transversales (generales) abarcan tres tipos: competencias instrumentales, personales y sistémicas, como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 20: Competencias generales para la Educación Superior.

Competencias generales	De carácter transversal
Instrumentales	Capacidad de análisis y síntesis
	Capacidad de organización y planificación
	Conocimientos de una lengua extranjera
	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	Capacidad de gestión de la información
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
Personales	Trabajo en equipo
	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
	Trabajo en un contexto internacional
	Habilidades en las relaciones interpersonales
	Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
	Razonamiento crítico
	Compromiso ético
Sistémicas	Aprendizaje autónomo. Aprender a aprender
	Adaptación a nuevas situaciones
	Creatividad
	Liderazgo
	Conocimiento de otras culturas y costumbres
	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Motivación por la calidad
	Sensibilidad hacia temas medio-ambientales

Fuente: Proyecto Tuning Europa, citado por Riesco González (2008: 87).

Las competencias generales son competencias de carácter transversal para cualquier graduado universitario y se desarrollan con relación a tres criterios claves (Rychen,

¹³ En 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales. A partir de esta lanzadera, se pasó una encuesta a graduados, empleadores y académicos, y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los “libros blancos” de cada titulación. Las competencias se clasifican en transversales o generales y específicas. Las transversales son las propias del diseño de la titulación. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura.

2003):

- Contribuir a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social.
- Ser aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Ser importantes para que todas las personas pueden hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida.

En el ámbito universitario, el término “competencia” está orientado hacia la formación universitaria en relación con el mundo profesional. Diversas instituciones han elaborado documentos de especial relevancia e interés sobre el tema. En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se añaden adjetivos como *competencias clave*, *competencias generales*, *competencia común*, *competencias básicas*, etc. La necesidad de definir el término competencia, ha provocado la aparición de definiciones diversas y generalmente complementarias.

La Comisión Europea formula los ocho dominios de las competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida en el marco de referencia europeo. Se alude a las competencias relacionadas con la interculturalidad como: las *Competencias interpersonales*, *interculturales*, *sociales y cívicas* y la *Expresión cultural*.

En el caso de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, también se ha prestado atención a las competencias necesarias para las lenguas extranjeras, centrándose en las necesidades del alumnado.

El concepto de “competencia gramatical” (también llamada competencia lingüística) fue propuesto por Chomsky (1957) en su obra *Estructuras Sintácticas*. Se propone esta competencia como fin último para hacer explícito el conocimiento implícito sobre la propia lengua. Es sabido que la competencia lingüística no ha sido suficiente para resolver los problemas de comunicación, tanto entre personas del mismo país-relaciones intraculturales, -como entre ciudadanos de países y culturas diferentes, relaciones interculturales. Posteriormente, Hymes (1971) formula el concepto de “competencia comunicativa”, que por una parte, amplía el concepto de competencia lingüística de Chomsky, afirmando que esta competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística, puedan

interaccionar y entenderse haciendo uso del sistema de reglas de interacción social de un grupo, de una comunidad o de una sociedad determinada, y por otra parte, propone la noción de “competencia sociolingüística” y pone el énfasis en la importancia de abordar los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea, en la que los aspectos socioculturales desempeñan un rol fundamental.

Canale y Swain (1980), por su parte, ofrecen un modelo de competencia comunicativa en el que incluyen tres competencias:

1. La competencia lingüística
2. La competencia sociolingüística
3. La competencia estratégica

Posteriormente, Canale (1983) propone el modelo de competencia comunicativa configurado en torno a cuatro competencias, que serían:

1. La competencia gramatical o lingüística, que aborda los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de una lengua;
2. La competencia sociolingüística, que permite comunicar en un contexto social y cultural;
3. La competencia estratégica (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación), que compensa deficiencias en la comunicación con la ayuda de estrategias verbales y no verbales;
4. La competencia discursiva (cohesión y organización textual), que permite construir opciones y unidades significativas, por encima del nivel de la oración.

Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural junto a la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la competencia discursiva y la competencia social. Según Hymes (1971) y Van Ek (1986), para hablar una lengua, es insuficiente el aprendizaje que sólo tiene en cuenta la competencia lingüística, como también son insuficientes por separado la competencia sociolingüística, la competencia sociocultural, etc. “La competencia sociocultural es esencial para acceder a otros modos de organizar y expresar la experiencia, así como de interaccionar” (Van Ek, 1986: 59). Esta competencia sirve para actuar en la sociedad o con las personas que usan o hablan la lengua meta.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen una competencia sociocultural junto a la competencia lingüística, la competencia estratégica, la competencia accional (o pragmática) y la competencia discursiva.

Byram y Zarate (1997: 13-21) establecen los cuatro saberes, que describen la competencia sociocultural en términos de saber ser, saber aprender, saber hacer y saber comprender. Los cuatro saberes asociados a la competencia sociocultural serían el desarrollo y la consolidación de la competencia intercultural. Estos saberes modelan los objetivos específicos dentro de la competencia sociocultural, y se pueden organizar de la siguiente manera:

- “Savoir-être (saber ser): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas frente al otro y una aptitud cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Savoir- apprendre (saber aprender): aptitud para elaborar y poner en práctica un sistema interpretativo que permita el acceso a significados, creencias y prácticas culturales hasta entonces desconocidas, pertenecientes a una lengua y a una cultura con las que se esté o no familiarizado.
- Savoirs (saberes, conocimiento declarativo): sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito adquirido durante el proceso de aprendizaje lingüístico y cultural, y que integra las necesidades particulares del aprendiente en situaciones de interacción con los nativos de un idioma extranjero. La noción de intermediario cultural presupone que este sistema de referencias incorpore los puntos de vista del hablante nativo (y no los conocimientos teóricos disciplinarios), así como una toma de conciencia de los puntos de vista del hablante extranjero sobre lo que está en juego.
- Savoir-faire (saber hacer): capacidad para integrar savoir-être, savoir-apprendre y savoirs en las situaciones específicas en que se establecen contactos interculturales (es decir, entre la(s) cultura(s) del aprendiente y la(s) de la lengua extranjera”.

Más tarde, Ortiz Carranco y Aguilar Gómez (2010: 8) dicen que es importante tener en cuenta que los “saberes”, o factores identificados por Byram y Zarate, no se adquieren de manera automática por el hablante nativo, pues se enfocan en cómo la gente interactúa con las otras culturas. Así, un hablante nativo que jamás ha salido de su país,

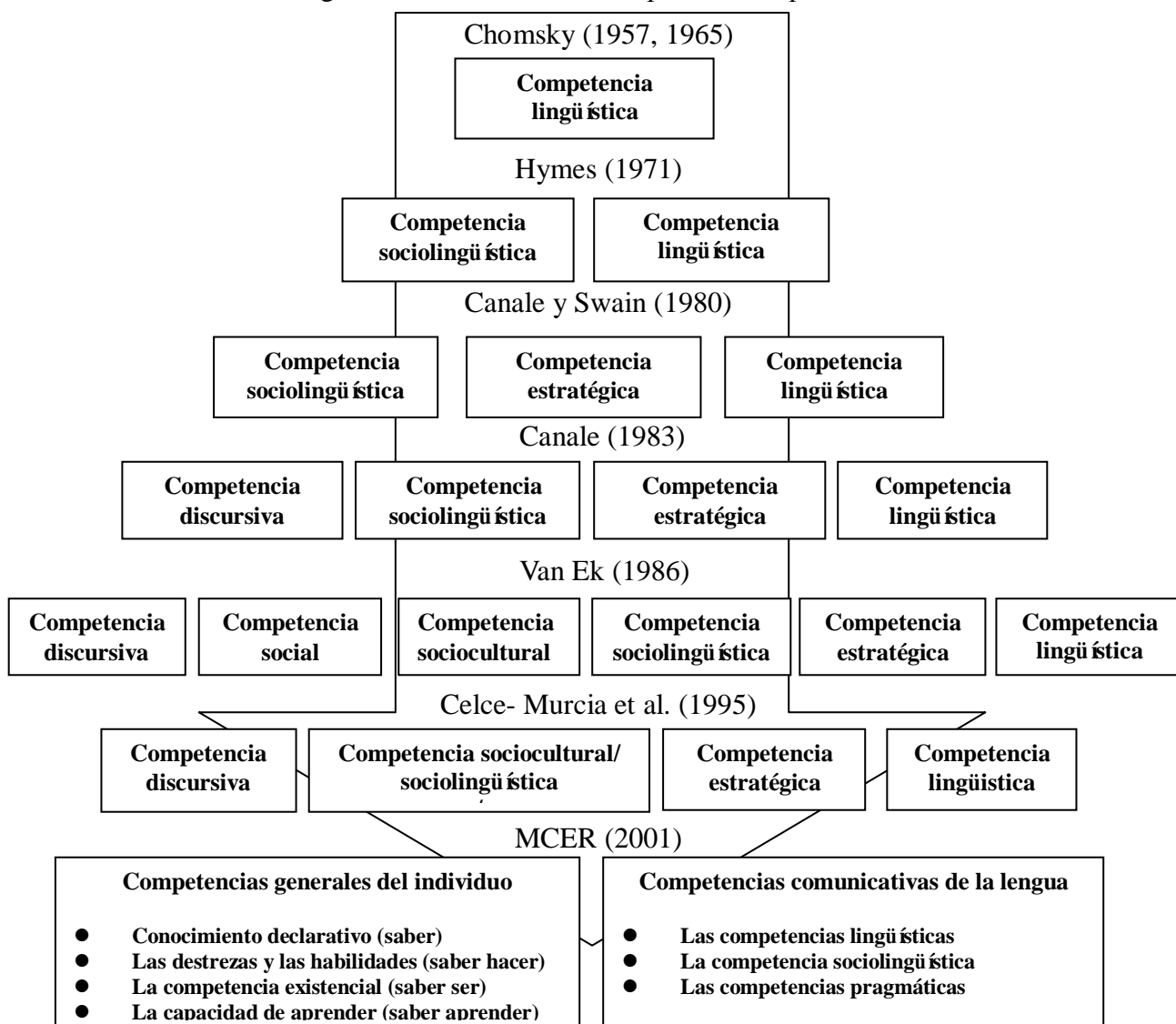
o aún de su entorno, no posee estos “saberes” que son cruciales para la competencia intercultural.

El MCER describe las competencias generales en lenguas extranjeras que tienen que adquirir los estudiantes, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar eficazmente. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Su objetivo general es conseguir unas competencias comunicativas y culturales que se relacionen con el conocimiento cultural; así cuando el aprendiz tiene la capacidad y la sensibilidad cultural, se puede identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.

El MCER, en su capítulo 5, habla de las competencias del usuario o alumnado y las divide en competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Las competencias generales, se componen de conocimientos, destrezas y su competencia existencial, además, de su capacidad de aprender. Las competencias generales se encuentran en el: saber, saber hacer, saber ser, saber aprender. Por otra parte, las competencias comunicativas de la lengua incluyen las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas.

Apoyándonos en las diversas competencias presentadas por distintos autores, ofrecemos en la página siguiente una figura-resumen en donde se muestra la evolución del concepto de competencia de forma más clara.

Figura 8: Evolución del concepto de “competencia”



Fuente: Elaboración propia (2014).

1.3.2 De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

A partir de 1970, con el auge de los enfoques comunicativos, el método imperante en la enseñanza de idiomas, se va a centrar en la dimensión lingüística. En el apartado anterior, se ha señalado que Hymes (1971) propuso una noción de competencia más amplia que sus antecesores, se habla pues de la competencia comunicativa. La competencia comunicativa no se circunscribe sólo al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que, va más allá de ello al considerar la competencia sociolingüística.

En palabras de Hymes (1971), la competencia comunicativa se relaciona con el saber

respecto del aprendizaje: «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma». Es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos, sino también, socialmente apropiados. En definitiva, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad. Esto implica tanto a las reglas de la gramática como a los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas, han profundizado en la competencia comunicativa. Entre ellos destacamos a Canale y Swain (1980) y Canale (1983) que proponen el modelo de competencia comunicativa integrado por cuatro competencias distintas: la competencia gramatical, la competencia discursiva, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Profundizando en esta idea está Van Ek (1986), que suma la competencia sociocultural y la competencia social, a las señaladas por los autores anteriores.

Gracias a los estudios sobre la necesidad de una competencia comunicativa, unido a la capacidad para interactuar en las distintas situaciones de comunicación, se ha dado lugar a una nueva perspectiva en el planteamiento de “lo cultural” en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La investigación sobre el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado tanto en las cuestiones teóricas sobre qué aspectos de la cultura se enseñan, y de qué forma se hace, como en el análisis de la puesta en práctica de las propuestas metodológicas (Areizaga Orube, 2000; Méndez García, 2000; Georgieva Nikleva, 2003; Santamaría Martínez, 2008; Álvarez, 2012, Berná Gambín, 2013).

El enfoque comunicativo concede más importancia a la dimensión sociocultural y tiene como intención final de la enseñanza de la lengua, “el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno en el contexto del desarrollo social y personal” (García-Santa Cecilia, 1995: 65). En este sentido, el desarrollo de la competencia sociocultural en el alumnado adquiere un papel fundamental para la enseñanza de una lengua extranjera, lo

que implica, “al menos en el nivel de las asunciones teóricas, la inclusión de los factores socioculturales, tanto en los programas de curso, como en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras” (Fernández-Conde Rodríguez, 2004: 33).

El enfoque comunicativo ha dado importancia al aprendizaje cultural, considerando el aprendizaje de una lengua como herramienta para comunicarse e interactuar con gentes de otra sociedad y cultura. Fernández-Conde Rodríguez (2004: 34-35) dice que:

Es dentro de esta perspectiva donde se encuadra la necesidad de presentar al alumno los factores socioculturales de la lengua que aprende, de hacerle reflexionar respecto a los mismos y desde la nueva perspectiva que éstos añaden a su propia cultura y dotarle de las herramientas necesarias que le ayuden a convertirse en un hablante y comunicador eficaz en la lengua meta.

En base a la anterior afirmación, puede decirse que esas teorías se han centrado en desarrollar nuevas formas de presentar el aprendizaje de la lengua, desarrollar habilidades lingüísticas, crear fluidez lingüística, exactitud, y enseñar al alumnado cómo emplear la lengua de modo adecuado según el análisis de las prácticas sociolingüísticas (Paricio Tato, 2014). El componente sociocultural desempeñó un papel importante en los diversos métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a lo largo del pasado siglo. De esta forma tenemos una competencia comunicativa mucho más social y sociocultural, que promueve el interés por entender al “otro” en su lengua y en su cultura. Al mismo tiempo, ayuda al alumnado a aprender a pensar de forma diferente a como lo hacía antes y considera a todas las culturas, presentes en el aula, por igual. Se configura así la base de la competencia intercultural.

Desde 1980, la enseñanza de las lenguas empieza a verse influida por la perspectiva intercultural. El Currículo Nacional de Inglaterra y Gales (DES, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, citado por Risager, 2001: 245) señala los siguientes objetivos acerca de la dimensión cultural:

- Ofrecer nuevas percepciones sobre la cultura y civilización de los países donde se habla idioma;
- Fomentar actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas extranjeros y hacia los hablantes de otros idiomas y un acercamiento comprensivo a otras culturas y

civilizaciones;

- Mejorar el entendimiento que los estudiantes tienen de sí mismos y su propia cultura”.

Risager (2001) señala que las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades disociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades; tanto es así que, en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales.

Según Byram (1995, 2002), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural. Este concepto de competencia intercultural se desarrolló en los últimos dos decenios del siglo pasado. Se pasó de una perspectiva estática a una más dinámica, es decir, se empezó a tratar la cultura no como un conjunto de descripciones acabadas de comportamientos sociales esperables, sino como un sistema de significados sociales en continuo cambio. Este objetivo global de aplicar la competencia intercultural, en la clase de lengua se concreta en prepararse para comunicarse con el otro y ser capaz de comprenderlo mejor.

En cuanto al término de la competencia intercultural, el Instituto Cervantes (2009) la define como:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad¹⁴.

¹⁴ Instituto Cervantes. (2009). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [21 de febrero

A partir del enfoque intercultural, surge la reflexión sobre una nueva relación entre los conceptos de “lengua” y “cultura”, puesto que la “competencia intercultural” constituye una parte fundamental de la “competencia comunicativa”. En consecuencia, al enseñar la lengua, entendida como instrumento de comunicación, se enseñan una serie de prácticas sociales y de valores culturales, que aportan una nueva visión del mundo, unos nuevos conocimientos que nos conducen al desarrollo de una “competencia intercultural”. Por eso, cuando se habla de “comunicación intercultural”, nos referimos a la interacción cara a cara de personas de diferentes culturas. Collier y Thomas (1988), citado por Barros García (2006: 14) la definen como:

La comunicación entre dos personas que se autoidentifican al distinguirse, en sentido cultural, de los otros, pero comunicarse exige algo más que la comprensión de las normas del otro grupo, por lo que la problemática que nos planteamos es cómo se puede conseguir una comunicación intercultural eficaz. Es decir, cómo se puede ser competente desde el punto de vista intercultural.

Por lo tanto, se puede decir que el enfoque intercultural se basa en un concepto de cultura que acepta que las diferentes culturas estén relacionadas estructuralmente entre sí. Evidentemente, este concepto contempla el encuentro o interacción entre culturas, y sus intentos por conocerse, entenderse y reconocerse. El enfoque intercultural se dirige, principalmente, al país o países objeto de estudio, pero también, se ocupa del país del estudiante.

En el cuadro 21 se reflexiona sobre la diferencia que existe entre el enfoque tradicional de enseñanza de la cultura y el enfoque intercultural.

Cuadro 21: Principales diferencias entre el enfoque tradicional y el intercultural.

El enfoque tradicional	El enfoque intercultural
<ul style="list-style-type: none"> ● Transmisión de conocimiento declarativo ● Progresión determinada ● Objetiva ● Lengua y cultura ● Cultura como esencia ● Modelo en el hablante nativo ● Visión racional de la cultura ● Profesor como autoridad ● Competencia cultural como capacidad de memorizar y reproducir conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencial ● Exploración de la dinámica de la cultura ● Subjetiva ● Lengua-y-cultura ● Cultura como practica significativa ● Alumno como mediador intercultural ● Actividades experienciales ● Profesor como facilitador ● Centrada en el alumno y en sus emociones ● Competencia como capacidad para utilizar

declarativos ciertos	herramientas que permitan comprender la cultura e interpretarla
----------------------	---

Fuente: Riutort (2010: 124).

En la enseñanza tradicional de la cultura, como hemos señalado anteriormente, se separaban lengua y cultura y se limitaban los contenidos culturales a conocimientos sobre instituciones, historia, costumbres y tradiciones. Además, se tenía una imagen estática de la cultura basada en patrones fijos que había que conocer. El concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural, puesto que el acento recae sobre los aspectos culturales de la enseñanza de la lengua. Esto significa que una competencia, fundamentalmente descriptiva, explicativa, deja paso a una competencia analítica, reflexiva, que permite pensar en el otro, en el diálogo con el otro.

Como se ha señalado en el apartado anterior, Byram y Zarate (1997) establecen los cuatro saberes que describen la competencia sociocultural en términos de saber ser, saber aprender, saber hacer y saber comprender. Dentro de la competencia intercultural, Byram (1997) añade dos subcompetencias, sumando así un total de seis subcompetencias que el alumnado ha de adquirir, y cuyos objetivos son:

- “Saber ser o savoir-être” (actitudes y valores): cambio de actitud hacia la cultura extranjera.
- “Saberes o savoirs” (conocimientos): adquisición de nuevos conceptos de la cultura extranjera.
- “Saber hacer o savoir faire” (comportamiento): saber actuar en la nueva cultura extranjera. Consiste en la capacidad de integrar el saber ser y el saber aprender en situaciones de contacto entre la cultura de origen y la cultura meta.
- “Saber aprender o savoir-apprendre” (habilidad para aprender): saber aprender la otra cultura.
- “Saber comprender o savoir-comprendre” (comprensión): habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- “Saber implicar o savoir s'engager” (compromiso): la habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas.

La *competencia comunicativa intercultural* o *competencia intercultural*, a diferencia de su predecesora, *competencia sociocultural*, da paso a un tipo de cultura más dinámica, menos estática, con aprendizaje cooperativo, basada en un conjunto de significados sociales en continuo cambio.

Meyer (1991) distingue tres niveles en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;
- Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Hay que reconocer que los aspectos emocionales desempeñan un papel importante en el proceso de aculturación. Autores como Shuman (1975) y Brown (2000) desarrollaron unas teorías que distinguen cuatro niveles o períodos, en el proceso de aculturación (citado por Barros García, 2006: 21):

- Un primer nivel, en el que el aprendiz experimenta excitación y euforia sobre la cultura extranjera.
- Un segundo nivel, en el que el aprendiz experimenta un verdadero choque cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera, ya que no le sirven las estrategias habituales que usa en su propia lengua para resolver problemas y busca consuelo en los valores de su propia cultura y protección y ayuda en sus compatriotas.
- Un tercer nivel, de estrés cultural, causado por problemas de identidad, como puede ser el cambio de status social. Esto hace que algunos problemas se resuelvan y otros problemas continúen, mientras que gradualmente, se intentan aceptar las diferencias entre su propia cultura y la cultura extranjera.
- Y por último, un cuarto nivel de asimilación y adaptación a la cultura extranjera y de aceptación de la nueva cultura.

Además, la formación intercultural del aprendiz, a través de la comunicación, afecta

tanto a los sentimientos como al conocimiento. Denis y Matas Pla (2002) establecen cinco fases o etapas en la adquisición de este conocimiento.

Cuadro 22: Fase del proceso de la enseñanza/aprendizaje para la interculturalidad.

Procesos	Fases	Actividades	Competencias			
			Saber – ser/estar	Saber - aprender	Saber	Saber - hacer
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- toma de decisiones - observación - referencia a la experiencia personal				
Ampliación del capital propio	Concienciación	- práctica de las nuevas formas de actuar - objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- confrontación de puntos de vista - interpretación - negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales (“intercultural”)	Organización	- conceptualización provisional - comparación				
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)	Implicación-Interiorización	- construcción intercultural - implicación fuera del aula - reflexión metacultural				

Fuente: Denis y Matas Pla (2002), citado por Álvarez (2012: 135).

En el modelo de Denis y Matas Pla (2002), en la primera fase de sensibilización, el aprendiz toma conciencia no sólo de su visión etnocéntrica de la realidad, sino también, de las creencias que tiene sobre otras culturas. En la segunda fase, de concienciación, el alumno se distancia de sus creencias etnocéntricas, tomando conciencia de que sus posturas no tienen un valor universal, sino que hay otras formas de actuar y de sentir en contextos y situaciones similares. En la tercera fase, de relativización, el alumnado es capaz de poner en paralelo los diferentes puntos de vista que va encontrando, compararlos y resolver conflictos. La fase de organización significa que el aprendiz llega a conceptualizar la interculturalidad, recalando la heterogeneidad de las culturas y de los individuos que las componen. Comparar y conceptualizar son habilidades que se deberían trabajar en esta etapa. En esta fase final, el estudiante debe tener la posibilidad de implicarse en el descubrimiento y en la profundización de la cultura de los países cuya lengua estudia, mediante la realización de actividades que le permitan integrar, tanto afectiva como cognitivamente los nuevos aspectos culturales.

Asimismo, Oliveras (2000), citado por Gómez (2010: 16), señala que todas las aproximaciones a la noción de competencia intercultural tienen en común las siguientes características:

- Es efectiva, puesto que se pretende que el estudiante se comunique e interaccione con su interlocutor, que tiene otro bagaje cultural, con eficacia, sin interferencia ni en el significado ni en la interpretación del mensaje.
- Es apropiada, porque se pretende que cada persona pueda interactuar correcta y adecuadamente durante un encuentro, atendiendo a las reglas implícitas y explícitas que lo rigen, en una situación y en un contexto concreto.
- Tiene un componente afectivo, puesto que incluye la empatía, la curiosidad, la tolerancia y la flexibilidad ante situaciones conflictivas por ser, en muchos casos, ambiguas.
- Posee un componente cognitivo, ya que intenta comprender, a partir de la comparación con la cultura origen, las diferencias culturales, y se reflexiona sobre la diferencia, estereotipos y prejuicios.
- Tiene un claro componente comunicativo, tanto verbal como no verbal.

Méndez Cea (2012: 101) señala que también hay que destacar dos enfoques en el desarrollo de la competencia intercultural: el “enfoque de las destrezas sociales (The Social Skills Approach)” y “el enfoque holístico (The Holistic Approach)”. El primero, el enfoque de las destrezas sociales, afirma que la competencia intercultural tiene como objetivo que el aprendiz sea capaz de comportarse de una manera correcta en un encuentro intercultural con el hablante nativo. Tiene importancia la comunicación no verbal, por lo que existe la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales para los encuentros interculturales, tales como la proxemia, el lenguaje de los gestos, el contacto visual, la distancia entre los interlocutores, el contacto físico, etc.. En este enfoque, la lengua es considerada como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. El objetivo final es conseguir que el alumnado se asemeje a un hablante nativo haciendo uso de las normas y las convenciones sociales de la cultura meta. No obstante, este modelo no ofrece las estrategias de prevención del choque cultural, ni de tratamiento de los problemas emocionales, ni de adaptación, que surgen en contacto con otras culturas (Jensen, 1995).

El segundo enfoque, el enfoque holístico consiste en el desarrollo de aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía necesarias para convivir con las diferencias culturales. El Instituto Cervantes (2009)

apunta que sólo así el estudiante superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad, y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque, la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura, haciendo hincapié en que tanto la cultura del alumno, como la cultura extranjera están presentes de manera explícita, y por lo tanto, ambas deben ser tenidas en cuenta. El objetivo general es adquirir el conocimiento o la comprensión de los sistemas culturales. Oliveras (2000) no busca proporcionar sólo herramientas en relación con la cultura en cuestión, sino que va más lejos al pretender desarrollar formas de comprensión general de las culturas. Este enfoque va más allá que el enfoque de las destrezas sociales.

Mientras que el primer enfoque de las destrezas sociales se centra en la cultura meta, el enfoque holístico pone el énfasis en el contacto entre las dos culturas. A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en considerar la competencia intercultural, efectiva y apropiada.

Paralelamente, Kordes (1991: 229-230) afirma que el contenido cultural ha de estar marcado por “situaciones y emociones”, del día a día, de la cultura término que permita al alumnado reflexionar, no sólo sobre la cultura extranjera, sino también sobre su propia cultura con el fin de hacer de él un ser tan “intercultural” como sea posible.

The topics of intercultural learning cannot be inferred from Landeskunde, history, politics or ‘current events’. They originate rather in intercultural situations in which pupils as foreigners have to cope with a foreign situation or culture. [...] The situations and emotions introduced by pupils do not serve as illustrations of concepts in Landeskunde but serve the joint perception of their own everyday learner culture, and as such they are at their disposal for the practical and reflexive development of their learner culture and interculture.

El individuo pasa por una serie de fases que afectan tanto a lo afectivo como a lo cognitivo, en su intento por hacerse con una nueva lengua y cultura. Por ello, es necesario planificar una progresión gradual en la que las actividades vayan de lo sencillo a lo complejo. Para cada una de estas etapas, existen actividades que parten de una Pedagogía que potencia la alteridad y la intersubjetividad, y cuyo fin, es el desarrollo de las competencias.

Así pues, los contenidos de la lengua extranjera han de contribuir a lograr el principal objetivo de la asignatura, es decir, la apertura de horizontes del estudiante así como su empatía hacia otros pueblos. Desde esta perspectiva, los contenidos culturales juegan un papel esencial. Podemos decir que de la competencia comunicativa a la competencia intercultural, el componente cultural ha sido una parte integral e insoslayable.

1.3.3 Hacia la competencia comunicativa intercultural

Desde hace un par de décadas, nos encontramos con términos como: “componente cultural”, “dimensión intercultural”, “competencia intercultural”, “competencia comunicativa intercultural”, todos ellos relacionados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe destacar que todos los estudios abordan la cuestión de la relación entre lengua y cultura, proporcionando orientaciones acerca de la necesidad de abordar la enseñanza de ambas de un modo integral. También, se alude al papel primordial que corresponde a la cultura, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. El nuevo contexto social subraya la evolución de la enseñanza de la competencia comunicativa hacia una orientación intercultural.

Como consecuencia de la globalización se ha producido una creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. Se ha incrementado la necesidad de establecer intercambios con gentes de distintos países. Los fenómenos migratorios han aparecido en la sociedad, y está cambiando la estructura de la población, en cada país. Por lo tanto, nuestras sociedades se han vuelto cada vez más multiculturales.

En la década de 1990 y en el marco de una Europa cada vez más multicultural, surgen nuevas propuestas metodológicas que ponen en un lugar destacado, el componente cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Frente a las carencias del enfoque comunicativo, surge la necesidad de que otros aspectos entren en juego, a la hora de conseguir una comunicación efectiva, en una lengua extranjera. La empatía del hablante debe tener en cuenta el marco cultural de referencia de su interlocutor, la voluntad de relacionarse, superando los posibles malentendidos y conflictos que pueden producirse

durante la interacción como consecuencia de las diferencias culturales.

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. Esta nueva concepción considera al alumnado como un sujeto intercultural cuyas capacidades comunicativas en otras lenguas le permiten establecer y mantener relaciones con personas de otras culturas. Ser competente en el uso comunicativo de una lengua extranjera está estrechamente vinculado a serlo interculturalmente.

Byram (1997) afirma que desde Hymes hasta Van Ek, los modelos sobre la competencia comunicativa han incluido el componente sociocultural, todos están basados en prescripciones de lo que es (o debería ser) un hablante nativo ideal, sin embargo, no tienen en cuenta las necesidades de un aprendiz de una lengua extranjera. Byram (1995: 54) pone de manifiesto que un “hablante intercultural” es un “individuo enfrentado a situaciones de choque cultural en las cuales tiene que comprender las relaciones entre culturas, las demandas de experimentar otra forma de vida, donde tienen que ser mediadores entre formas distintas de vivir e interpretar el mundo...”. Ante esta situación, a lo largo del aprendizaje de LE, el aprendiz se ve obligado a cambiar y adoptar un nuevo papel, principalmente, el de intermediario entre individuos y culturas.

De acuerdo con Isisag (2010), podemos decir que el enfoque comunicativo fallaba sobre todo en dos aspectos: 1) no reconociendo plenamente los lazos entre lengua y cultura; y 2) no siendo consciente de que el aprendizaje de otra cultura era insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una consciencia de la propia cultura. Paricio Tato (2014: 217) indica que “los enfoques comunicativos, predominantes hasta no hace mucho en la enseñanza de las lenguas, han sido objeto de críticas por privilegiar una concepción instrumental del aprendizaje de éstas, obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural”. Se considera que el método comunicativo no ha tenido presente el efecto mutuo que se produce entre personas de diferentes culturas, cuando interaccionan y que al poseer distintos valores, creencias y conductas, pueden generarse conflictos entre las

mismas (Byram, 1997).

El objetivo del método comunicativo se centra en el desarrollo de las funciones comunicativas, a partir del intercambio de información basado en el vacío de información de las actividades, olvidando las funciones sociales de la lengua. Algunos autores critican que el método comunicativo no da el suficiente protagonismo a la enseñanza/aprendizaje del conocimiento sociocultural que favorecería la interacción intercultural (Byram, 1997; Byram, Nichols y Stevens 2001; Byram, Nichols y Stevens, 2003; Corbett, 2003).

Ante las críticas realizadas, se ha tratado de redefinir el concepto de cultura a partir de los avances en las ciencias sociales (Guillén Díaz, 2004; Kramsch, 1996; Moran, 2001); de establecer qué saberes, habilidades y actitudes debe poseer un hablante en un encuentro intercultural (Byram, 1997); de justificar cuáles son los motivos para su enseñanza y los objetivos a perseguir (Jin y Cortazzi, 1999; MCER, 2002); o de establecer cuáles son las consideraciones pedagógicas a tener en cuenta en su enseñanza (Byram, 1997; MCER, 2002).

Byram (1997) considera que la corrección lingüística y la adecuación al contexto no son suficientes para conseguir una comunicación efectiva. Para conseguir un intercambio de información eficiente, además hace falta la empatía del hablante para ponerse en la situación de su interlocutor, para considerar cómo éste interpreta el mensaje según su marco de referencia cultural. Es decir, los interlocutores de diferentes culturas pueden interpretar el mismo mensaje de diferentes maneras, ya que poseen diferentes valores y diferentes formas de interactuar con las otras personas. Así, además de aprender las producciones lingüísticas adecuadas a diferentes situaciones, el alumnado de LE necesita aprender las diferencias y similitudes entre los valores, y las formas de interactuar en su propia cultura y en la cultura de la lengua extranjera. Por otra parte, tenemos que tener en cuenta, que “no es posible que el hablante extranjero aprenda las conductas adecuadas a todas las situaciones posibles, más si tenemos en cuenta, que se puede usar una lengua extranjera como lengua franca, es decir, como lengua de comunicación con hablantes no nativos de esa lengua, y por lo tanto, que poseen un marco de referencia cultural distinto” (Valls Campà, 2009: 19).

Ahondando en lo expuesto anteriormente, para corregir las limitaciones de la cultura en la comunicación, el método comunicativo de Byram (1997) propone el concepto de “competencia comunicativa intercultural” como alternativa al concepto de competencia comunicativa. La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa, y la amplía para incorporar la competencia intercultural. Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1984) y lo redefine considerando que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje es el hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. En concreto, Byram toma la competencia sociocultural, la competencia social y la competencia estratégica de Van Ek, las redefine con aportaciones de la psicología social y la sociolingüística, y las integra en una nueva competencia intercultural. La competencia intercultural pasa a ser uno de los cuatro componentes de la competencia comunicativa intercultural, siendo los otros tres componentes la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva, también redefinidos desde el punto de vista del hablante intercultural. Sercu (2005) señala que en el marco conceptual de Byram (1997), la competencia intercultural está ligada a la comunicativa, y al mismo tiempo, se desarrolla una competencia comunicativa 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 define como (1997: 71):

Tiene la habilidad de interactuar con ‘otros’, aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, mediar entre perspectivas diferentes, y ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia [...] es capaz de negociar un modo de comunicación e interacción satisfactorio para sí mismo y para los demás, y es capaz de actuar como mediador para gente de orígenes culturales diferentes. Su conocimiento de otra cultura está unido a su competencia lingüística a través de su capacidad de usar la lengua de forma adecuada- competencia sociolingüística y competencia discursiva- y su conciencia de los significados específicos, valores y connotaciones del lenguaje. También tiene una base para adquirir nuevos entendimientos culturales como consecuencia de las habilidades que ha adquirido.

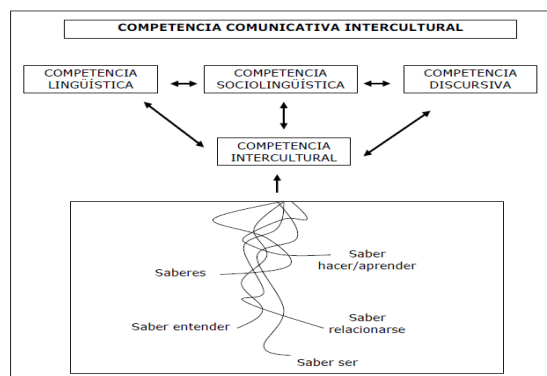
Se puede observar que la competencia comunicativa intercultural va más allá de la corrección lingüística y la adecuación sociocultural, ya que sustituye al hablante nativo como modelo a imitar por el hablante intercultural. El hablante intercultural debe tener “la habilidad de ver y manejar las relaciones 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 ya se ha mencionado, Byram (1997) parte del modelo de competencia comunicativa de Van Ek (1984) para construir su modelo de competencia comunicativa intercultural, reformulando las subcompetencias sociocultural, social y estratégica, en una nueva competencia intercultural, y redefiniendo las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva desde el punto de vista del hablante intercultural, en lugar del hablante nativo. Así, las tres competencias más relacionadas con el intercambio de información quedan definidas de la siguiente forma:

- Competencia lingüística: “habilidad de aplicar las reglas de una versión estándar del lenguaje para producir e interpretar lenguaje hablado y escrito” (Byram, 1997: 48). El hablante intercultural aplica sus conocimientos lingüísticos para comunicarse, sin pretender hablar igual que un hablante nativo.
- Competencia sociolingüística: “habilidad de dar al lenguaje producido por el interlocutor-independientemente de si es nativo o no-significados que son tomados por sentados por el interlocutor o que son negociados y hechos explícitos con el interlocutor” (Byram 1997: 48). El hablante intercultural no necesita saber todos los significados que el hablante nativo puede dar por sentado en una determina situación, sino que, es capaz de provocar su explicitación o negociarlos con el interlocutor.
- Competencia discursiva: “habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos de monólogos o diálogos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociados como textos

interculturales para objetivos particulares” (Byram, 1997: 48). Una vez más vemos como el hablante intercultural, en lugar de pretender comportarse como un hablante nativo, tiene la capacidad para descubrir estrategias y/o negociarlas con su interlocutor, construyendo e interpretando diálogos según las estrategias del hablante nativo.

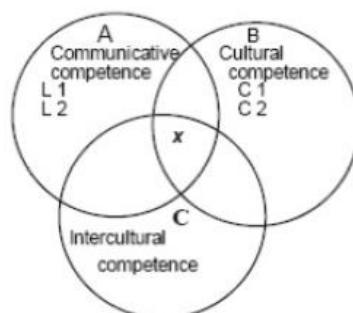
Figura 9: Modelo de Byram: Competencia comunicativa intercultural.



Fuente: Byram (1997: 73).

Al hablar de la competencia comunicativa intercultural, Lundgren (2004) destaca la necesidad de interrelacionar tres aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, tal y como se puede ver en la figura 10.

Figura 10: Modelo de Lundgren: Competencia comunicativa intercultural.



Fuente: Lundgren (2004: 4)

La información cultural según el modelo de Lundgren (2004) se percibe como un componente más y existiría junto a la competencia lingüística y la competencia cultural, entendida como la descripción objetiva de la cultura meta.

Además, la competencia intercultural asume habilidades tales como la de adaptación,

tolerancia, respeto, empatía, flexibilidad, conciencia intercultural y superación de estereotipos y etnocentrismo.

Cuadro 23: Diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y de competencia comunicativa intercultural.

	Competencia comunicativa	Competencia comunicativa intercultural
Concepción de la comunicación	Intercambio de información	Interacción humana e intercambio de información
Objetivo de la enseñanza/aprendizaje de LE	Comunicarse como un hablante nativo	Comunicarse y relacionarse como un hablante intercultural
Concepción de la adecuación	Adecuación a la cultura meta	Adecuación bicultural
Concepción de la cultura nacional	Homogénea y estable	Heterogénea y en constante negociación
Origen de los contenidos culturales	Único (de la cultura meta)	Plural
Tipo de contenidos culturales	Conocimientos	Conocimientos, actitudes y habilidades
Autonomía del aprendiente de LE	Autonomía en el aprendizaje lingüístico	Autonomía en el aprendizaje lingüístico y cultural

Fuente: Valls Campà (2009: 37).

Valls Campà (2009) da un paso más y señala las diferencias entre el hablante intercultural y el hablante de LE, las cuales serían:

- El hablante intercultural tiene unas características que lo diferencian del hablante de LE que intenta imitar al hablante nativo.
- El hablante de LE concebido según el método comunicativo imita lingüística y culturalmente al hablante nativo para poder intercambiar información de forma eficiente y adecuada al contexto sociocultural de la LE.
- El hablante intercultural, en cambio, además de tener los conocimientos necesarios para intercambiar información de forma eficiente y adecuada en el contexto sociocultural de la LE, tiene la habilidad de negociar con su interlocutor formas de comunicación e interacción para que sean satisfactorias de acuerdo con su identidad y cultura propias.
- El hablante intercultural también conoce los motivos culturales por los que su interlocutor se comunica y actúa de una determinada forma, y los motivos culturales por los que él mismo se comunica y actúa de una manera determinada, y es capaz de explicarlos a otras personas.
- El hablante intercultural tiene autonomía en su proceso de aprendizaje, pero esta autonomía no se refiere solo al aprendizaje lingüístico, sino también al aprendizaje

cultural.

Las principales diferencias entre la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural, en cuanto a sus objetivos y los contenidos de la enseñanza/aprendizaje, son las siguientes (Valls Campà, 2009: 36):

- La enseñanza de la competencia sociocultural pretende conseguir un hablante culturalmente adecuado (imitador), mientras que con la competencia intercultural se pretende un hablante intercultural, capaz de comprender al otro y de negociar la relación intercultural, de forma que resulte adecuada para los dos interlocutores, no solo para el interlocutor nativo.
- La enseñanza de la competencia sociocultural toma por modelo la cultura dominante de la lengua meta, mientras que la enseñanza de la competencia intercultural se centra en la heterogeneidad cultural.
- El conocimiento cultural de la competencia sociocultural es monocultural (la cultura de la lengua meta), mientras que el de la competencia intercultural es multicultural (la cultura de la lengua meta, la cultura de origen, y otras culturas).
- Los contenidos de la enseñanza de la competencia sociocultural consisten en conocimientos culturales, mientras que los contenidos de la enseñanza de la competencia intercultural consisten en, además de los conocimientos culturales, las actitudes y las habilidades para descubrir e interpretar elementos culturales, y por lo tanto promueve una actitud positiva hacia otras culturas y la autonomía en el aprendizaje cultural.

Padilla González (2014: 389) reflexiona sobre esta situación diciendo:

La competencia comunicativa intercultural tiene como objetivo que el estudiante se desenvuelva de forma adecuada en cualquier contexto comunicativo y que consiga acceder a otros valores culturales partiendo de su propia identidad cultural, superando obstáculos como el etnocentrismo, los malentendidos, los estereotipos y los prejuicios. La adquisición de esta competencia debe ser un proceso consciente y explícito que conduzca a la adquisición de conocimientos teóricos, al desarrollo de habilidades comportamentales y actitudinales mediante el contacto con la cultura y la lengua meta.

Así pues, podemos decir que el contenido de la competencia comunicativa cultural varía

dependiendo del contexto cultural específico. El contenido de la competencia comunicativa intercultural es inamovible en toda situación de comunicación intercultural. El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, desde este punto de vista, ha sido escogida principalmente por su practicidad (Lustig y Koester, 1996). Por lo que, con el concepto de competencia comunicativa intercultural se intenta perfeccionar el método comunicativo a través de la consideración de que la comunicación no es solo un intercambio de información, sino que es una forma de interacción social entre interlocutores que poseen su propia identidad cultural.

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).

Cuadro 24: Modelo tridimensional de la competencia comunicativa intercultural.

Influencing factors	Levels of performance
Values and attitudes	Affective / “feeling” / Emotional
Knowledge and understanding	Cognitive / “thinking” / Knowledge
Observable skills	Performance / “doing” / Demonstration

Fuente: Ricard (1993: 25).

Como ya se ha expuesto anteriormente, la enseñanza de LE ha tenido en los últimos decenios un fuerte compromiso con la dimensión cultural, observándose una evolución importante desde 1990 hasta el presente.

Resumiendo, podemos decir que en los últimos años el concepto de interculturalidad ha cobrado fuerza y se ha desplazado el objetivo de la enseñanza de LE desde la competencia comunicativa, a una competencia comunicativa intercultural. Las propuestas más relevantes de los últimos años, apuntan hacia un enfoque formativo que rechaza enseñar la cultura como nueva información y propone como objetivo la

formación de una competencia comunicativa intercultural, necesaria para relacionarse con alteridad en sociedades multilingües y multiculturales.

Dentro de la enseñanza de lenguas, las tendencias actuales y sus retos se encuentran en la enseñanza del componente cultural. Se podría destacar la tendencia dominante que propone un cambio de enfoque, en la enseñanza del componente cultural, en la clase de lenguas extranjeras. Podríamos decir que:

Muchos autores del área, defienden un giro del enfoque tradicional informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este planteamiento intenta abordar de forma coherente el problema de redefinir, tanto el papel del componente cultural, como de la metodología para su enseñanza y aprendizaje. Si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos, que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos (Areizaga, 2001: 158).

En la actualidad, es indudable, la importancia de los patrones culturales en las actitudes y procesos que utiliza una persona cuando se comunica. El intercambio cultural repercute en todos los ámbitos de la actividad humana, el aprendizaje de una lengua extranjera está inevitablemente vinculado al estudio de las culturas que hablan dicha lengua; desde el aula los docentes deben implementar una didáctica que priorice los aspectos interculturales.

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.

CAPÍTULO II: DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE LA CULTURA CHINA Y LA CULTURA ESPAÑOLA

En este capítulo, se tratan algunos aspectos culturales, en concreto, los que están relacionados con la cultura china y la cultura española. Pretendemos adentrarnos en aspectos relevantes sobre la forma de pensar y de actuar, propia de cada cultura. En primer lugar, trataremos aspectos culturales comunes y diferenciadores para pasar a detallar las características de los estudiantes chinos y la influencia de la cultura en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En segundo lugar, nos centraremos en la comunicación no verbal, incluyendo gestos chinos y españoles. En tercer lugar, se analizará la imagen como un elemento para interpretar las preferencias, costumbres e ideología presentes en occidente y oriente.

2.1. Aspectos diferenciadores y coincidentes 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.

2.1.1 Aspectos diferenciadores entre la cultura china y la cultura española

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 (2010)¹. Este investigador holandés es reconocido por su

¹ Gerard Hendrik Hofstede es un influyente antropólogo y escritor holandés en el campo de las relaciones entre culturas nacionales y culturas dentro de las organizaciones. Según Hofstede “Dimensiones

trabajo en el campo de las relaciones entre las culturas nacionales y las culturas dentro de las organizaciones. Sus investigaciones han mostrado cómo la cultura de los grupos nacionales y regionales, afecta al comportamiento de las sociedades y las organizaciones, desarrollando el “Modelo de las Cinco Dimensiones”, donde establece los patrones y valores de cada cultura. En la edición de 2010 de su obra *Culturas y organizaciones*, se ha añadido una sexta dimensión, basada en el análisis de Michael Minkov. Esta nueva dimensión se denomina “Normativo frente a pragmático”. Este estudio es el más completo sobre la influencia de la cultura en los valores que tiene la gente en el trabajo. En la actualidad, se trabaja el “Modelo de las Seis Dimensiones”. Las seis dimensiones hacen referencias a²:

1. **Distancia del poder.** Hofstede (2010) la define como: *“the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally”*, es decir, el grado de desigualdad entre la gente, que la población de un país, considera como normal. Un puntaje alto sugiere que hay expectativas de que algunos individuos tendrán mucho más poder que otros. Países con elevada distancia respecto del poder, son típicamente más violentos. Un puntaje bajo refleja la perspectiva de que la gente debe tener iguales derechos.

Esto representa la desigualdad, pero definido desde abajo (los subordinados) hacia arriba (los superiores), sugiere que el nivel de desigualdad que tiene una sociedad está aprobado tanto por los seguidores como por los líderes. Por supuesto, el poder y la desigualdad son hechos fundamentales en cualquier sociedad, y cualquier persona con experiencia internacional será consciente de que todas las sociedades son desiguales, pero algunas más que otras.

2. **Individualismo vs. Colectivismo.** Hofstede (2010) la describe como: *“the degree of interdependence a society maintains among its members”*, es decir, el grado a partir del

Culturales”, es una programación mental que distingue a los integrantes de un grupo, expuestos a una misma educación y a experiencias similares. Hasta hoy en día, se han analizado 93 países y simplificado complejos patrones socioculturales de conducta en cinco sencillos indicadores. El trabajo mostró que hay agrupamientos culturales a nivel regional y nacional que afectan el comportamiento de las sociedades y organizaciones, y que son muy persistentes en el tiempo. En su página web se puede consultar los promedios de 93 países y regiones en cada una de las dimensiones. Recuperado en <http://geert-hofstede.com/countries.html> [20 de febrero de 2014]

² La puntuación o puntaje de cada dimensión va de 1 a 100.

cual la gente siente que debe cuidar o ser cuidado por ellos mismos, por sus familias o por las organizaciones a las que pertenece. El individualismo es contrastado con el colectivismo, y se refiere al grado por el cual la gente espera valerse por sí misma o, alternativamente, actuar principalmente como miembro de un grupo u organización.

En una sociedad con alto individualismo, cada miembro de la sociedad se preocupa principalmente, por sus propios intereses y los de su familia. En este sentido, las sociedades dentro de las cuales los vínculos entre individuos son débiles, se espera que cada cual se cuide a sí mismo y a su familia nuclear. La palabra “colectivismo” en este sentido no tiene un significado político, se refiere al grupo, no al estado. En una sociedad muy colectivista, los lazos grupales son más amplios y la unidad familiar es mucho más extensa (incluye a tíos, primos o abuelos). Se da en sociedades dentro de las cuales las personas están integradas en grupos fuertes y cohesionados desde que nacen, con frecuencia familias extensas (tíos, tías y abuelos) que las siguen protegiendo a cambio de su lealtad incondicional.

3. Masculinidad vs. Femenidad. Hofstede (2010) la define como: *“The fundamental issue here is what motivates people, wanting to be the best (masculine) or liking what you do (feminine)”*, es decir, el valor asignado a los tradicionales roles de los géneros.

En una cultura masculina, la mayoría de la gente cree que solo los hombres se deben preocupar por las carreras lucrativas y que las mujeres no deben trabajar muy duro ni estudiar si no quieren. En una cultura femenina, hay más casos de mujeres en carreras tradicionalmente ocupadas por los hombres (por ejemplo las ingenierías) que en una cultura masculina. Se habla de la distribución de roles entre los géneros, lo cual es otro tema fundamental en cualquier sociedad y para el cual existe una variedad de aspectos.

4. Evasión de la incertidumbre. Hofstede (2010) la entiende como: *“The extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations and have created beliefs and institutions that try to avoid these”*, es decir, el grado en el cual la gente de un país prefiere situaciones estructuradas sobre situaciones no estructuradas. Se refleja el grado por el que una sociedad acepta la incertidumbre y los riesgos. En términos sencillos, las culturas con más puntaje en esta escala evitan asumir

riesgos.

5. **Normativo vs. Pragmático.** Para Hofstede (2010) tiene que ver con: “how people in the past as well as today relate to the fact that so much that happens around us cannot be explained”. Esta dimensión describe el modo predominante (flexible o rígido) en la relación con el entorno. En las culturas normativas las personas tienden a ser más cumplidoras de las normas, y a desarrollar un comportamiento ético y de cumplimiento de las leyes. En cambio, en las culturas pragmáticas no importan tanto las normas.

6. **Indulgencia vs. Contención.** Hofstede (2010) la define como: “*the extent to which people tries to control their desires and impulses*”. Esta dimensión mide la capacidad de una cultura para satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos personales de sus miembros. Las culturas que valoran la contención poseen normas sociales estrictas que regulan y desaconsejan la satisfacción de los impulsos.

Hemos hecho una breve descripción sobre los Modelos de las seis dimensiones culturales con el fin de comparar las puntuaciones españolas y taiwanesas que se representan en las seis dimensiones, ya que estas dimensiones pueden ser relevantes para poder comprender cómo las dos culturas perciben e influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A través del análisis sobre el Modelos de las seis dimensiones culturales, podemos observar las puntuaciones obtenidos respecto de **la cultura taiwanesa**:

Distancia del poder (PDI). Con un puntaje de 58 (sobre cien), hablamos de una sociedad jerárquica. Los taiwaneses esperan y aceptan en mayor medida la jerarquía en la sociedad. La cultura taiwanesa es bastante jerárquica. En su sistema social es muy importante el respeto por la jerarquía y nunca se cuestiona o critica a un superior. Así, siempre existirá una relación de superior a inferior entre, por ejemplo, padre-hijo, hermano mayor-hermano menor, anciano-joven, jefe-empleado, profesor-alumno, etc.

Individualismo (IDV). En esta dimensión, Taiwán presenta un puntaje de 17 (sobre cien), es una sociedad colectivista. Esta sociedad fomenta las relaciones intensas en donde todo el mundo se hace responsable de todos los miembros de su grupo. En las

sociedades colectivistas la ofensa conduce a la vergüenza y la pérdida de prestigio, relaciones empleador/empleado se perciben en términos morales (como un vínculo familiar), las decisiones de contratación y promoción tienen en cuenta al empleado en el grupo, la gestión es el manejo del grupo.

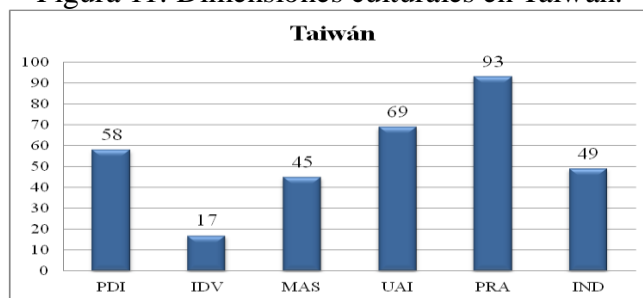
Masculinidad (MAS). Con un puntaje de 45 (sobre cien), se considera que Taiwán es una sociedad femenina. En donde los conflictos se resuelven a través del compromiso y la negociación. Incentivos como el tiempo libre y la flexibilidad son favorecidos. Un gerente efectivo es un elemento de apoyo, y la toma de decisiones se hace a través de la participación.

Evasión de la incertidumbre (UAI). Los resultados revelan que Taiwán tiene una alta preocupación por evitar la incertidumbre, la puntuación es 69 (sobre cien). Por lo tanto, las personas evitan la incertidumbre y no toleran comportamientos pocos ortodoxos.

Pragmático (PRA). Los taiwaneses tienen una puntuación de 93 (sobre cien), por lo que es una cultura de orientación pragmática a largo plazo. Las sociedades con esta orientación muestran la capacidad de adaptarse a un contexto moderno, es decir, son pragmáticas con una tendencia a la inversión y al ahorro. Y sus resultados están condicionados por la persistencia y la perseverancia. La dimensión de la orientación a largo plazo está estrechamente relacionada con las enseñanzas de Confucio y se puede interpretar como hacer frente a la búsqueda de la virtud, en la medida en que una sociedad muestra una perspectiva orientada hacia el pragmatismo en lugar de una perspectiva histórica convencional a corto plazo.

Indulgencia (IND). Taiwán tiene una puntuación de 49 (sobre cien) lo cual nos indica la preferencia dominante en esta dimensión, es decir, Taiwán es indulgente.

Figura 11: Dimensiones culturales en Taiwán.



Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

Por lo que respecto a **España:**

Distancia del poder (PDI). Presenta un puntaje de 57 (sobre cien), por lo que se corresponde con el nivel intermedio, es decir, no expresa ninguna preferencia clara.

Individualismo (IDV). España, en comparación con el resto de los países europeos (a excepción de Portugal) es colectivista (su puntuación en esta dimensión es de 53 (sobre cien)). Sin embargo, en comparación con otras zonas del mundo se ve claramente individualista. Esto ha hecho que para los españoles sea fácil relacionarse con otras culturas. Por otro lado, el trabajo en equipo es considerado como algo totalmente natural.

Masculinidad (MAS). La puntuación es de 42 (sobre cien). Los niños españoles son educados en la búsqueda de la armonía. Se observa sensibilidad hacia las personas “débiles” o necesitadas, generando una corriente natural de simpatía. En cuanto a la gestión, a los administradores les gusta consultar con sus subordinados para conocer sus opiniones y toman así decisiones.

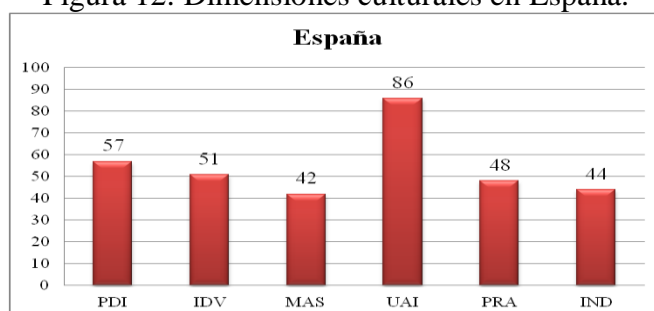
Evasión de la incertidumbre (UAI). Los españoles tienen una puntuación de 86 (sobre cien), por lo tanto España tiende a evitar la incertidumbre. A la gente le gusta tener reglas para todo, los cambios causan estrés. Existe una gran preocupación por el cambio, las situaciones ambiguas e indefinidas. Así, por ejemplo, en una encuesta reciente, el 75% de los jóvenes españoles querían trabajar en la administración pública (es decir, un trabajo de por vida) mientras que en los EE.UU. sólo se da en el 17% de los jóvenes.

Pragmático (PRA). La puntuación es de 48 (sobre cien). A los españoles les gusta vivir el momento, no sienten una gran preocupación por el futuro. De hecho, España es el

país que ha dado el significado de “fiesta” al mundo. En España, la gente busca resultados rápidos e inmediatos.

Indulgencia (IND). Con una puntuación baja de 44 (sobre cien), España no es una sociedad indulgente. Las sociedades con una puntuación baja en esta dimensión tienen una tendencia al cinismo y el pesimismo.

Figura 12: Dimensiones culturales en España.

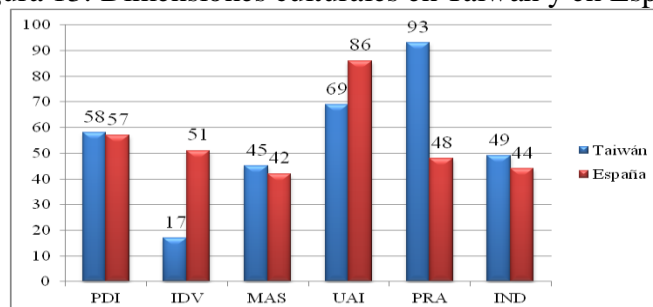


Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

A raíz del análisis sobre la cultura china y española, pasaremos a continuación a realizar una comparación entre ellas.

Según la figura 13, podemos ver que hay gran diferencia entre Taiwán y España en Individualismo (IDV), Evasión de la incertidumbre (UAI) y Pragmático (PRA), serán estos aspectos en los que nos centraremos. Dejando de lado: Distancia del poder (PDI), Masculinidad (MAS) e Indulgencia (IND).

Figura 13: Dimensiones culturales en Taiwán y en España.



Fuente: Elaboración propia basada en los datos del Centro Hofstede (2014).

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”. Los taiwaneses pertenecen al primer grupo, ya que mantienen silencio en público. La sociedad taiwanesa posee un grado mayor de introversión que la mayoría de las culturas occidentales. Una de las características típicas de la introversión es la tendencia a estar callado en público, y mostrar un grado elevado de discreción a la hora de tener que actuar en público.

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.

Sánchez Griñán (2008: 407) señala las 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. Por su parte, los profesores chinos dirigirán su atención a la importancia de la disciplina y de la trasmisión de conocimientos, y a la presión del currículo y del sistema de exámenes. También argumentarán a favor del valor colectivo de la sociedad china, por el cual, 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.

En el concepto “jerarquía”, heredado de Confucio y del taoísmo, subyace la imagen de

los chinos actuales, el cual está caracterizado, 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. Para comprender mejor esta idea, el siguiente cuadro resume la escala de valores de la cultura china y de la cultura occidental, y se exponen las principales diferencias entre las dos culturas.

Cuadro 25: Escala de valores entre la cultura china y la cultura occidental.

O: Cultura occidental; CH: Cultura china

Valores	Primario	Secundario	Terciario	Negligente
Individualismo	O		CH	
Armonía	CH	O		
Modestia	CH		O	
Ser agradecido	CH		O	
Esfuerzo	O			CH
Agresividad	O		CH	
Colectivismo	CH			O
Respecto a los mayores	CH			O
Dignidad	O	CH		
Eficiencia	O		CH	
Patriotismo	CH	O		
Autoridad	CH	O		
Educación	O	CH		
Ser directo	O	CH		

Fuente: Álvarez (2012: 307).

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 1991, Garrott (citado por Sánchez Griñán, 2008: 418) realizó un estudio basado en una encuesta sobre 40 valores culturales y sobre una muestra de 512 estudiantes de varias provincias de China. De la misma se desprende que los valores más apreciados

(de “suprema importancia”) por los estudiantes chinos son: 1. Conocimiento; 2. Responsabilidad; 3. Aprendizaje autónomo; 4. Patriotismo; 5. Perseverancia; 6. Amistad; 7. Sinceridad; 8. Cortesía; 9. Sentido de la vergüenza; 10. Esfuerzo (trabajo). Según los resultados de Garrott (1991) serían, de “moderada importancia” la armonía (puesto 24), proteger “la cara”³ (puesto 30). Sánchez Griñán (2008) sostiene que los estudiantes demuestran una fuerte tendencia al individualismo, más que hacia el colectivismo generalmente asociado a la sociedad china. Sin embargo, podemos explicar que estas respuestas están estrechamente relacionadas con el confucionismo, el budismo y el taoísmo. Los estudiantes evitan el lucimiento en público, y al mismo tiempo, mantienen buena relación con otras personas.

En el estudio de Jin y Cortazzi (1996), los estudiantes chinos entrevistados, señalan el carácter “sociable”, de ayuda mutua a sus compañeros. Este rasgo parece contradecir la opinión de los profesores occidentales de que los estudiantes chinos no suelen sentirse predispuestos al trabajo en grupo. Jin y Cortazzi señalan (1996: 190) que “sociable” se refiere a una actitud afectiva general:

Es una característica moral y social relacionada con la tradición colectivista china de preocuparse por otros dentro del grupo a que pertenecen [...]. ‘Aprender de/con otros’ tiene lugar fuera de clase, donde no está presente el profesor, cuando aquellos que han entendido al mismo pueden ayudar a los demás. Los estudiantes que están dispuestos y deseosos de ofrecer esta ayuda son considerados sociables [...]. Del mismo modo, los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesor se dé cuenta de ello y ofrezca ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda; sin embargo, [...] los chinos raramente hacen preguntas de este tipo en clase.

Cabe destacar que estas características y comportamientos no se pueden utilizar a la ligera. Sánchez Griñán (2008: 409) afirma que:

No se pueden aplicar a la ligera las dicotomías que maneja la investigación occidental entre capacidad/esfuerzo, procesamiento superficial/profundo, aprendizaje mecánico/creativo, pasivo/activo o dependiente/autónomo, para caracterizar de forma generalizada una concepción de aprendizaje que no comparte

³ Perder la vergüenza

este mismo marco experimental, ya que parte de unas premisas de orden cultural muy distintas.

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 a 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 confucianismo. Se puede interpretar esta puntuación en como 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.

Concluida la comparación de los aspectos culturales más diferenciadores entre la cultura española y la cultura china, pasamos a analizar las aportaciones realizadas por Hall respecto de los problemas culturales.

Hall (1959) pretende explicar cómo afecta el contexto, la administración del tiempo y el espacio, en la comunicación intercultural, es decir, la comunicación entre culturas. En la comunicación interpersonal, el contexto es aquello que en una cultura se da por sobreentendido y sobre lo cual no hay necesidad de hacer alusiones explícitas. Se distinguen dos tipos de culturas: Culturas de Contexto Alto (CCA) y Culturas de Contexto Bajo (CCB) con el objetivo de explicar el modo de comunicación y para diferenciarlo de otros estilos de comunicación.

Dado que el ser humano vive ante multitud de estímulos perceptivos, a los cuales es imposible prestar atención en su totalidad, la cultura actúa como pantalla que selecciona a qué estímulos prestar atención y cómo interpretarlos. En este sentido, el concepto de cultura, de contexto alto o cultura de contexto bajo, es una primera aproximación para enfocar las comunicaciones internacionales e interpersonales. Hall (1959) justifica que el contexto es definido como la diversificación de estímulos que rodean al evento de la

comunicación, incluyendo: gestos corporales, tono de voz, distancia física entre los interlocutores, hora del día, clima, normas sociales, lugar geográfico de la comunicación y otros factores externos. La diferencia esencial entre el “contexto alto” y el “contexto bajo” es la importancia que cada cultura le otorga al contexto versus el mensaje real en sí mismo.

Las “culturas de contexto alto” se caracterizan por la presencia de elementos contextuales que ayudan a la gente a entender las reglas. Las palabras pierden importancia en este ámbito. Este contexto alto asigna gran importancia a los estímulos que rodean al mensaje y da una relevancia secundaria al mensaje en sí mismo. Así, por ejemplo, nos encontraremos con normas de comunicación tales como: “lo que importa no es lo que se dijo sino quien lo dijo, no es lo que dices sino cómo lo dices”. Por lo tanto, en una cultura de alto contexto, buena parte del mensaje se expresa pero no se dice explícitamente ya que no hay necesidad. Asimismo, en las culturas de alto contexto, la comunicación suele ser más densa que en las de bajo contexto, se le suele dar importancia a la armonía y a las relaciones interpersonales explícitamente positivas. Además, las culturas de contexto alto tienen estrechas conexiones entre los miembros de un grupo y todos saben lo que saben los demás. La familia es un ejemplo de cultura de alto contexto. El grupo de padres que va a las reuniones del colegio de sus hijos también es un ejemplo. En resumen, la relación es más importante que la tarea, en las Culturas de Alto Contexto.

Contrariamente, las “culturas de contexto bajo” tienen como característica principal que basan la comunicación en el lenguaje verbal, dando gran importancia a la lógica y al razonamiento verbal. De esta forma se favorece una separación entre el tema y la persona. Suele utilizarse el estilo de comunicación directo; preguntando directamente y eludiendo así ambigüedades. En este tipo de culturas las palabras transmiten la mayor parte de la información.

Las culturas de contexto bajo asignan significado primordial, al mensaje objetivo de la comunicación, y secundariamente al significado del contexto. La mayor parte de la comunicación se debe explicitar sencillamente porque se espera que se entienda lo que se dice y nada más. Personas de contexto bajo no leen entre líneas ni tampoco mandan

mensajes entre líneas por lo cual pueden parecer demasiado directas para personas de alto contexto. En una cultura de contexto bajo, existirían normas de comunicación apoyadas en los hechos, realidades, por lo tanto, el mensaje es concreto y simple. Las culturas de contexto bajo enfatizan la velocidad, la precisión y la eficiencia en la comunicación. Para Singh y Pereira (2005: 55) “las culturas de contexto bajo son lógicas, lineales, orientadas a la acción y la masa de datos es explícita y formalizada. Se espera que la comunicación proceda de un modo racional, verbal y explícito. Concreto, no abstracto, se espera el significado”. Además, se caracteriza por crear pocas diferencias entre grupos internos o subgrupos y por una atención en lo individual. En una cultura de bajo contexto se le da mucha importancia a las reglas.

Cuadro 26: Problemas Culturales.

Cultura de Alto Contexto y Bajo Contexto	
Alto contexto	Bajo contexto
<ul style="list-style-type: none"> ● Las relaciones son duraderas y estrechas. ● La comunicación es rápida, eficiente y económica ya que se comunica una enorme cantidad de información de forma rutinaria. ● Se usa una amplia gama de expresiones. ● Las personas en situaciones de autoridad son personalmente responsables de las acciones de los subordinados. La lealtad es muy valorada. ● Muchos acuerdos son orales, y sujetos a ulterior modificación. ● Se establece una gran diferencia entre los miembros del grupo y los que no forman parte de él. Los extranjeros tienen dificultad para penetrar en este cerrado círculo. ● La empresa familiar o de tipo «clan» es la estructura comercial predominante. ● Los patrones culturales son rígidos y sólidamente establecidos. Cambian con dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las relaciones entre individuos son relativamente cortas. Las relaciones personales estrechas no son muy valoradas. ● Los mensajes deben ser explícitos, al suponerse una menor capacidad para extraer significados del contexto de la comunicación. ● La autoridad está más diluida y es más difícil asignar responsabilidades. ● Los acuerdos se plasman en rígidos contratos escritos. Se confía en que el sistema legal resuelva las disputas. ● Las diferencias entre miembros cercanos y extraños son menores. Es relativamente fácil establecer contactos. ● La sociedad anónima de gran tamaño y estilo burocrático es el tipo de organización económica más característica y la que proporciona el mayor número de empleos. ● Ciertos patrones culturales pueden cambiar en un plazo no muy largo.

Fuente: Llamazares García-Lomas (2011: 48).

A través del cuadro, podemos observar las diferencias entre las culturas de alto contexto y las de bajo contexto, como conclusión, podemos afirmar que en el momento de relacionarse las culturas, es necesario conocer las situaciones ya que pueden provocar irritación o confusión en el receptor. Presentamos dos figuras sobre las culturas ordenadas de acuerdo a la importancia del contexto en la comunicación interpersonal, según Hall (1959).

Figura 14: Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto.

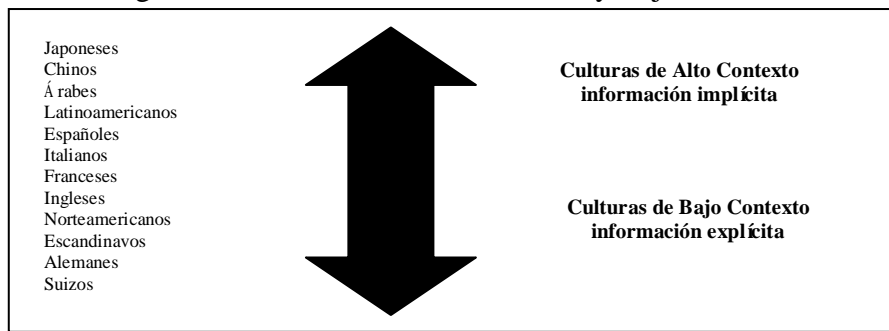
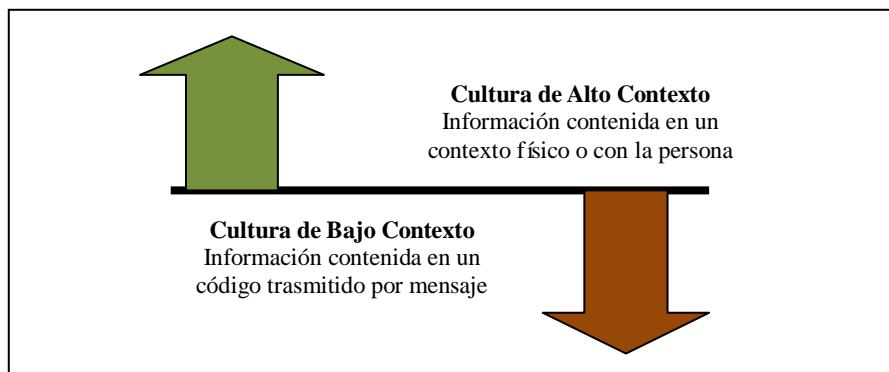


Figura 15: Diferencia entre Culturas de Alto Contexto y Bajo Contexto.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Según el estudio de Hall (1959), Japón, China, gran parte de Asia, y países árabes son culturas de “alto contexto”. Los países de América Latina y los del sur de Europa (España, Italia, Grecia), se sitúan más cerca del “bajo contexto”. En este ámbito suelen tenerse en cuenta los sentimientos y la intuición, así como la lealtad, la confianza y el respeto para con el grupo. Cabe destacar que esto puede ser confuso para aquellas personas que no entienden las normas “no escritas” de la cultura.

En las culturas de “alto contexto”, la información que rodea al significado es tan importante que no se requiere hacer explícito el mensaje que se transmite, ya que el contexto lo dice prácticamente todo. Por ejemplo: en los países asiáticos, como China, las personas tienen relaciones tan estrechas que con pocas palabras interpretan correctamente el mensaje que expresan.

En las culturas de bajo contexto, es necesario que la información que se transmita en el mensaje sea muy explícita, es decir que se explique ampliamente lo que se dice, puesto que la información externa que rodea a dicho mensaje es insuficiente. En este caso se

encuentra Suiza, uno de los países que tiene un contexto muy bajo en la comunicación, ya que las personas al relacionarse deben utilizar muchas palabras para transmitir el mensaje correcto, evitando así malas interpretaciones.

Hall también reflexiona sobre la forma en que las culturas procesan el tiempo. Hall (1966), en su obra *The Hidden Dimension*, dividió a las culturas en dos grupos, en función de la percepción que tienen del tiempo: el tiempo monocromático (M-Time) y el tiempo policromático (P-Time).

Cuadro 27: Policronía versus monocronía según Hall (1966).

Características de las culturas monocrónicas	Características de las culturas policrónicas
El tiempo es algo material «El tiempo es oro»	El tiempo es algo inmaterial
Cada cosa en su tiempo	Varias cosas al mismo tiempo
La hora manda las actividades	La hora no manda nada
Solo habla una persona	Muchos hablan al mismo tiempo
Las interferencias molestan	Las interferencias son normales
Concentración en el trabajo	Frecuentes interrupciones en el trabajo
Planes como compromisos ineludibles	Cambio de planes a menudo y con facilidad

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las culturas monocrónicas tienen una visión lineal del tiempo, a este grupo pertenecen norteamericanos, escandinavos, anglosajones y asiáticos. Las culturas policrónicas tienen una visión circular del tiempo, a este grupo pertenece la cultura árabe, mediterránea y africana. Taiwán es un ejemplo de las primeras y España de las segundas.

Como se ha podido observar las teorías de Hofstede (2010) y de Hall (1959; 1966), se centraban en ver si existían categorías universales de cultura que abarcaran comunidades sociales y naciones, especialmente sobre la clave de factores culturales, concretamente los factores del contexto cultural y comunicativo. Estos dos enfoques desarrollaron independientemente paradigmas para la organización e identificación de las culturas. Estas investigaciones se han utilizado en el ámbito de E/LE para conocer las diferencias culturales de distintos países. También, se pueden comprender los comportamientos del alumnado y buscar las estrategias adecuadas del método de enseñanza.

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.

Así, el estereotipo del carácter activo del “buen estudiante” indica un cambio de actitud general que podemos confirmar en numerosos estudios sobre el aprendiz chino (por ejemplo, Chan, 1997; Cheng, 2000; Liu y Littlewood, 1997; Spratt’s, 1999; Shi, 2006). Algunos ejemplos que podemos poner al “respeto” están en: la actitud “pasiva” del estudiante que no quiere cuestionar el conocimiento del docente, a riesgo de hacerle “perder la cara” (en cuyo caso también la perderá el estudiante), tiene unas raíces culturales que se relacionan con el respeto a la autoridad del docente. En otras palabras, la actitud “pasiva” tiene unas raíces culturales que se relacionan con el respeto a la autoridad del docente. Sin embargo, esta actitud pasiva no está presente en todos los procesos de aprendizaje.

Además, desde la educación primaria hasta la educación secundaria superior, los profesores taiwaneses, a diferencia de los europeos, no motivan a los estudiantes a participar en clase, si no 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. Sánchez Griñán (2008: 421) señala que:

Los estudiantes identifican la timidez como la razón principal por la que no hacen preguntas, que también se puede asociar al miedo al ridículo y a cometer errores. Es un factor que comparten los estudiantes occidentales, pero en China subyace la cuestión cultural del miedo a perder la cara, perceptible en todos los ámbitos de la sociedad colectivista. “Perder la cara tiene una dimensión social, intelectual e incluso moral, que implica egoísmo” (Jin y Cortazzi, 1996: 195) y perder la reputación, el valor de la palabra, la fiabilidad. Es un asunto serio para un chino, pues si pierde la cara los demás lo considerarán con desconfianza o irrespetuosamente. Entre los estudiantes, el miedo a perder la cara, asociado con el miedo al ridículo, es también quedar en evidencia. Se trata, pues, de un obstáculo importante para la fluidez de la interacción en el aula, donde las preguntas de los estudiantes (al menos, en Occidente) forman una parte sustancial del proceso de negociación de significado. El diálogo con los alumnos fuera del aula puede establecer las bases para crear un marco de comunicación consensuado dentro del aula. El profesor de lenguas, conocedor de este rasgo sociocultural, debe poner empeño en la interacción espontánea dentro del aula, para lo cual no es necesario recurrir a ideologías individualistas ni a “infracciones” de la cultura china de aprendizaje.

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, aúnan a los miembros de un grupo y hace posible la comunicación entre ellos. Jin y Cortazzi (2001: 104) ofrecen dos esquemas que resumen claramente las características principales de la cultura de aprendizaje y de la cultura de la comunicación de los chinos.

Cuadro 28: Cultura de aprendizaje china.

Característica principal	Comentario
El aprendizaje es valorado	Los estudiantes deben tener curiosidad, interés y expectativas por aprender
El aprendizaje es respeto	El amor filial se extiende a los profesores. Son expertos, padres, amigos. Se preocupan y ayudan
El aprendizaje supone relaciones recíprocas	Profesores y alumnos tienen deberes y responsabilidades entre sí; ambos aprenden académica y moralmente
El aprendizaje es social	El desarrollo personal tiene lugar en un entorno colectivo. Las relaciones clave, deben conseguir la armonía, no el desacuerdo
El aprendizaje consiste en pensar y hacer	El aprendizaje es incompleto sin una reflexión profunda y sin una aplicación práctica, los alumnos se fijan en los productos y resultados
El aprendizaje consiste en ser aprendiz	El aprendizaje se basa en estrategias a largo plazo de arduo trabajo ahora para cosechar la recompensa futura. Supone seguir a un “maestro” en palabra y obra
El aprendizaje es ilustración	El aprendizaje supone la memorización y acumulación de conocimientos. Lo que se memoriza es comprendido y desarrollado para ser utilizado más tarde para la creación
El aprendizaje es memorización	La memorización es una concesión a la experiencia colectiva del pasado y a la autoridad de otros. La memorización es parte del progreso

Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 120).

Cuadro 29: Cultura china de la comunicación.

Característica principal	Comentario
La comunicación produce armonía	El objetivo principal de la comunicación es facilitar las relaciones armónicas, no sólo compartir información de manera funcional
La comunicación depende de la autoridad	La comunicación sigue a la tradición y a la autoridad antes que a la originalidad o espontaneidad. Los hablantes dan prioridad a los expertos, incluidos los profesores
La comunicación depende de lo que se sabe	Los hablantes dicen lo que saben y no consideran la comunicación como medio para saber
La comunicación es inductiva	Se utilizan a menudo patrones inductivos: primero la historia y luego el punto principal, o primero la razón y luego el resultado, en vez de al revés
La comunicación es holística	Los contrarios pueden ser parte de una verdad mayor por lo que existe una tendencia a pensar en términos de “tanto esto como lo otro” en vez de “esto o lo otro” como en el sistema binario
La comunicación es recíproca	Ambos participantes tienen la responsabilidad de entenderse. No todo tiene por qué ser explícito. Los oyentes/lectores pueden sacar sus propias conclusiones
La comunicación funciona por analogía	La analogía, los ejemplos o indicaciones pueden servir como pruebas, en vez de las etapas explícitas
El silencio es comunicación	El silencio es aceptable cuando se trata de temas ambiguos o sensibles. El silencio puede ser muestra de solidaridad y servir para evitar situaciones incómodas

Fuente: Jin y Cortazzi (2001: 121).

Estas manifestaciones de los estudiantes taiwaneses, nos sirven para encontrar una explicación al comportamiento de los estudiantes sinohablantes⁴ 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 confucianismo 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

⁴ Sinohablantes significa chinohablante. Que habla el chino.

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, 2006; 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.

2.1.2 La comunicación no verbal: gestos chinos y españoles

En el presente apartado, vamos a centrarnos en la comunicación no verbal. En primer lugar, daremos a conocer las categorías establecidas por Cestero (1999) y Poyatos (1994). A continuación, tomando como referencia la obra de Minkang Zhou (1995) pasaremos a establecer una comparación respecto de los signos no verbales (kinésicos).

En general, los estudiantes de una lengua tienden a pensar que si aprenden el sistema lingüístico, podrán ser competentes comunicativamente. Sin embargo, utilizar el conocimiento de la lengua meta no garantiza el éxito de la comunicación, sin duda, es insuficiente. Tal y como se acaba de exponer anteriormente, la cultura china se caracteriza por lo indirecto, lo reservado, lo reticente. Algunos de los principios de la filosofía de Confucio como las normas de conducta, no se basan en exteriorizar ninguna opinión o sentimiento, a la hora de interactuar. Así pues, la parte de la comunicación no verbal, que se refiere a la cinesia, no se manifiesta en la cultura china. En cambio, en las culturas latinas, los gestos forman parte de la conversación, se dice que “hablan con las manos” y las utilizan para acompañar rítmicamente el discurso, a la hora de expresar las ideas o para mostrar un objeto, un lugar o a una persona. Por lo tanto, es posible que se provoquen muchos malentendidos culturales entre estas culturas y que se deban a una mala interpretación de gestos, ruidos, movimientos o maneras de proceder interpretados a través de parámetros culturales diferentes.

A finales de los años 50 del siglo XX, surgen nuevas investigaciones (Birdwhistell, Trager, Pittinger, Smith y Hall) en torno a la comunicación no verbal gracias a la perspectiva etiológica, psicológica y psiquiátrica. Posteriormente, la disciplina se fue consolidando gracias a especialistas de otras ciencias como la lingüística, la sociología, la psicología.

Durante la década de los 70 del siglo XX, el antropólogo Mehrabian (1972) realizó una serie de estudios que analizaban la importancia relativa de los mensajes verbales y no verbales. Según sus resultados únicamente el 7% de la comunicación interpersonal se realiza mediante palabras. Aproximadamente el 38% de la comunicación corresponde al lenguaje paraverbal (entonación, proyección, tono, énfasis, pausas, ritmo, etc.), mientras

que el 55% se centra en el lenguaje corporal (gestos, posturas, mirada, movimiento de los ojos, respiración, etc.). En definitiva, los humanos poseemos numerosas formas de comunicarnos que no son el lenguaje oral, y la vida diaria está llena de actos comunicativos no orales.

Según Cestero (1999a: 9):

En las últimas décadas hemos sido testigos de cambios significativos en la didáctica de lenguas extranjeras. El desarrollo de disciplinas lingüísticas, tales como la Pragmática, la Sociolingüística, la Dialectología, el Análisis de la Conversación y el Análisis del discurso, cuyo objeto de estudio es el habla, la interacción o la comunicación, unido al desarrollo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, ha favorecido un cambio teórico y metodológico sustancial que ha provocado, por un lado, la aparición de un objetivo nuevo y, por otro, la utilización sistemática de un enfoque metodológico muy diferente al tradicional. El objetivo general es ahora enseñar y aprender a comunicar y comunicarse.... Para comunicarnos correctamente y con eficacia, no es suficiente adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, por muy buena y completa que dicha adquisición sea, hemos de ser, también, competentes comunicativamente, con todo lo que ello comporta: el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica, así como de los sistemas de comunicación no verbales.

Desde una perspectiva antropológica, la comunicación humana agrupa tres tipos de comportamiento comunicativo: 1) verbal-lingüístico: las palabras que decimos; 2) verbal-no lingüístico o paralenguaje: entonación, volumen, pausas y ritmo al hablar; 3) no verbal-no lingüístico o comunicación no verbal: gestos, posturas y miradas. Actualmente, las obras de Knapp (2001), de Poyatos (1994, 1999) y de Cesteros (1998, 1999) están consideradas como unas de las más influyentes en este campo de estudio. En la actualidad, la investigación de la comunicación no verbal se encuentra en fase de identificación de los signos y sistemas no verbales, de su descripción y de su clasificación.

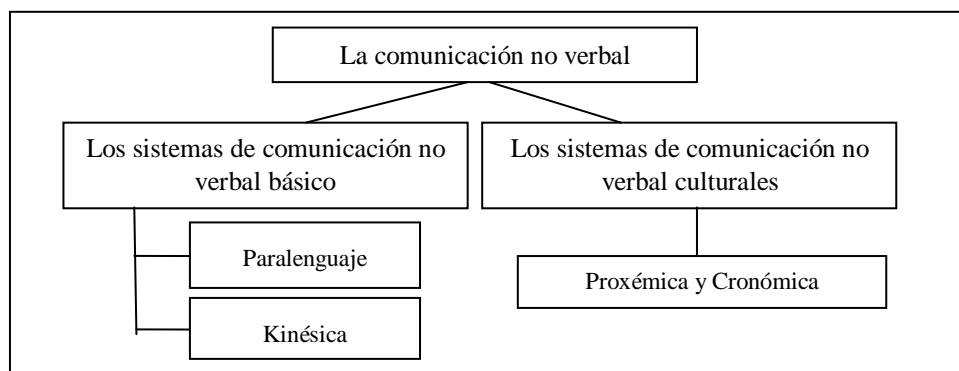
El término “comunicación no verbal” se refiere a “todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar” (Cestero, 1999a: 11). Esta definición incluye, los hábitos y las costumbres culturales y, los sistemas de comunicación no verbal. Hay dos elementos constitutivos de la comunicación no verbal:

1. Los signos y sistemas culturales: el conjunto de hábitos de comportamientos ambientales y creencias de una comunidad, que comunican en sentido amplio y en sentido estricto.
2. Los sistemas de comunicación no verbal: el conjunto de signos que constituyen los dos sistemas de comunicación no verbal básicos: el sistema paralingüístico, el sistema kinésico, el sistema proxémico y el cronémico.

Cestero (1999) señala que todos estos elementos pueden ser empleados en la comunicación, de forma:

- consciente o inconsciente
- aislada o combinados
- como elementos expresivos o referenciales
- para la interacción social o para la estructuración de la conversación

Figura 16: Esquema de la comunicación no verbal.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de la figura anterior, podemos ver que la comunicación no verbal comprende todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, dentro de los cuales se insertan los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal.

Avanzando en la explicación de la comunicación no verbal, deberíamos tener en cuenta el intercambio comunicativo. En un intercambio comunicativo intervienen, y se establecen las relaciones de contigüidad, alternancia o superposición, cuyo resultado es una serie de funciones de los sistemas no verbales sobre el sistema verbal. Todos los

signos no verbales pueden cumplir una o más de las siguientes funciones⁵:

1. *Sustituir* un mensaje verbal, por ejemplo, expresando con un movimiento de la mano, la acción designada con el imperativo [*ven*].
2. *Repetir, confirmar o reforzar* el mensaje oral, por ejemplo: indicar a alguien que «gire a la derecha» acompañando la instrucción con un gesto con la mano (repetición); el uso de los deícticos: [*Coge ese libro*], señalando con el dedo índice el objeto (confirmación); o acompañar el mensaje [*me duele tanto la muela*] con un gesto con la mano, una expresión de dolor en el rostro y una entonación adecuada.
3. *Contradecir* el contenido léxico o el sentido del mensaje verbal, por ejemplo, la apariencia de nerviosismo escondida tras un mensaje de [*no estoy nervioso*].
4. *Debilitar* el contenido del enunciado. Aparecen cuando queremos quitar credibilidad o importancia al mensaje verbal. Por ejemplo, diciendo [*la película está bien*] con una ligera sonrisa de condescendencia.
5. *Camuflar* el verdadero sentido del mensaje, por ejemplo, al pronunciar con una entonación determinada el enunciado [*Te he dicho que no estoy enfadada*].
6. *Regular* la organización y estructuración del discurso del hablante o del intercambio conversacional. Los gestos o los signos paralingüísticos que el interlocutor utiliza para comunicar que, se dispone a acabar su turno, o que quiere intervenir en la conversación, son un ejemplo claro de la función que realizan estos elementos.
7. *Subsanar* las deficiencias verbales para evitar vacíos conversacionales o discursivos, por ejemplo, el empleo de signos paralingüísticos como *Mm* para llenar el vacío provocado por la duda.
8. *Favorecer* las conversaciones simultáneas, imaginemos, por ejemplo, las conversaciones que mantenemos con la gente que nos rodea al mismo tiempo que hablamos por teléfono.

Entre estas ocho funciones existe una conexión dependiente entre el sistema verbal y el no verbal. En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción.

⁵ Centro Virtual Cervantes, el Diccionario de términos clave de E/LE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comunicacionnoverbal.htm [20 de junio de 2014].

A continuación, analizamos los tres ámbitos en los que se divide y estudia la comunicación no verbal. Estos son: paralenguaje, kinesia, proxémica y cronémica.

El Paralenguaje

Los elementos paralingüísticos denominados también elementos paraverbales o paralenguaje, son una serie de elementos vocales no lingüísticos. Pertenecen a la comunicación vocal no verbal. Según Poyatos (1994b: 28), el paralenguaje está constituido por:

Las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nariz hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos conscientemente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, quinésicos, proxémicos, quínicos, dérmicos y térmicos simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no interacción.

En el paralenguaje es donde se hace hincapié en el componente vocal de un discurso, no es importante el qué se dice, sino el cómo se dice. Tiene que ver con el volumen de la voz, la entonación, el ritmo y las pausas, y también, el paralenguaje es utilizado en la expresión escrita para que sea entendible el texto. Por lo tanto, es un tipo de comunicación no verbal que ayuda a la comunicación verbal. Este tipo de lenguaje no es visual, sino que se expresa a través de los distintos tipos de sonido y entonaciones que emitimos con nuestra voz, y que moralizan lo que decimos aportando una expresividad significativa específica.

Cesteros (1999) resume la clasificación de Poyatos (1994), centrándose en:

- a) Cualidades y modificadores fónicos: el timbre, el tono, la cantidad y la intensidad pueden emplearse, en su función primaria, con valor referencial. Por ejemplo, en la frase, “ya están aquí” podemos expresar alegría, sorpresa, desilusión, etc. Una expresión como “sí, claro”, puede comunicar acuerdo, desacuerdo, agrado, desagrado, desilusión, etc., dependiendo del tono con el que se emita.

b) Sonidos fisiológicos y emocionales y/o diferenciadores: se utilizan para comunicar, solos o combinándose con otros signos paralingüísticos, quinésicos y lingüísticos. El llanto, la risa, el suspiro, el carraspeo, el bostezo, son sonidos que comunican estados de ánimo en general pero algunos tienen también la función de calificar enunciados o regular la conversación, como la risa, que además de indicar alegría, miedo o nerviosismo, la utilizamos para mostrar acuerdo, entendimiento, seguimiento en la conversación y señalar el comienzo o final de turno.

La categoría del paralenguaje hace referencia a conductas kinésicas culturales y personales peculiares, como por ejemplo: la risa de flirteo de las mujeres japonesas mientras se cubren la cara con la mano en posición vertical; otro ejemplo, está en el llanto de duelo, que tiene diferencias según las culturas. En Estados Unidos este llanto suele estar bastante restringido, en comparación con España y las culturas mediterráneas en general.

c) Elementos cuasi-léxicos o alternantes paralingüísticos: son las vocalizaciones y consonantizaciones conversacionales de escaso valor léxico pero con valor funcional expresivo, referencial o regulador⁶. Incluyen:

- las onomatopeyas
- interjecciones
- emisiones sonoras que tienen nombre (chistar, sisear, resoplar, gemir, etc.)
- sonidos sin nombre o grafía establecidas (uff, Hm, aha, puaj).

Con esta clasificación aludimos a una gran parte de las interjecciones (¡Ay!, ¡Ah!, ¡Ooo!...), a las onomatopeyas (miau, guau, pon-pon, Glu-glu, Ring-ring, Zas, Ki-quiriquí...) y otros sonidos (Uff, Hm, Ps, Puaj...). Estos elementos cuasi-léxicos pueden indicar que algo/alguien te gusta (Uaau); desagrado (Puaj); comprensión en la conversación (Ahá), etc. Estos elementos pueden ser producidos de forma consciente o inconsciente.

Algunos componentes del sistema paralingüístico son comunes en diferentes culturas,

⁶ Ver Cestero (1999b: 33)

no obstante, existen otros muchos que son desconocidos por los estudiantes de una lengua extranjera. En palabras de Cestero (1999b: 34):

El tema de los elementos cuasi-léxicos ha sido muy poco investigado debido a la dificultad que implica reconocer y transcribir estos signos paralingüísticos. Para su incorporación práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras sería necesario la creación de inventarios que se basaran en la forma de los signos y en su función y significado”. Por lo tanto, los estudiantes deben conocerlos para participar plenamente en el intercambio comunicativo.

d) Pausas (menos de un segundo) y silencios (más de un segundo): con respecto a las pausas, su función principal es la de regular los cambios de turno, pero también pueden presentar distintos tipos de actos comunicativos verbales (una pregunta) o tener carácter reflexivo o fisiológico. Cestero (1999b: 35) afirma, respecto de los silencios en España, que:

Poco frecuentes en nuestro idioma, vienen motivados por un error en los mecanismos interactivos (el cambio de hablante, el de corrección...) o por un fallo comunicativo (titubeos, dudas, reflexiones...). Además, pueden usarse como presentadores de actos comunicativos (preguntas, narraciones, etc.) o para enfatizar los contenidos de los enunciados que se van a presentar o que acaban de ser emitidos”.

Los signos que forman parte de estos sistemas se alternan y/o se combinan con los signos lingüísticos en cualquier comunicación natural. El MCER señala ejemplos sobre las manifestaciones paralingüísticas, como:

- Lenguaje corporal. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
 - gestos (por ejemplo, el puño apretado para indicar «protesta»)
 - expresiones faciales (por ejemplo, sonreír o fruncir el ceño)
 - posturas (por ejemplo, dejarse caer pesadamente para indicar «desesperación», o sentarse inclinado hacia delante para expresar «interés entusiasta»)
 - contacto visual (por ejemplo, un guiño de complicidad o una mirada fija de incredulidad)

- contacto corporal (por ejemplo, un beso o un apretón de manos)
 - proxémica (por ejemplo, permanecer cerca o alejado).
- Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua; por ejemplo:
- «chsss» para pedir silencio
 - «uuuuuuh» expresa desaprobación pública
 - «agh» expresa asco
 - «ay» expresa dolor
 - «bah» expresa desprecio.
- Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es, paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular, donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo:
- cualidad de voz (chillona, ronca, profunda, etc.)
 - tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc.)
 - volumen (susurro, murmullo, grito, etc.)
 - duración (¡vaaaaaale!).

Kinésica

La Kinésica (también llamada la cinésica o quinésica), estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no. Poyatos (1999a: 139) la define como:

Los movimientos o posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual o audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística o paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales poseen valor comunicativo intencionado o no.

La kinésica se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los distintos

movimientos del cuerpo que acompañan los actos lingüísticos. El comportamiento cinésico consta de cuatro aspectos: visual (la dirección y duración de la mirada), audible (un aplauso), táctil, (un beso) y cinestésico, es decir, a través de un objeto que actúa como transmisor.

Partiendo de estudios antropológicos como los de Birdwhistell (1952), Hall (1959, 1978, 1993), Poyatos (1994), Cestero (1998, 1999, 2006, 2009), etc., podemos decir que los signos no verbales cinésicos son los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales. El comportamiento cinésico consta de gestos, maneras y posturas como son:

1. Los gestos o movimientos faciales y corporales. Los gestos son movimientos psicomusculares con valor comunicativo. Se utilizan consciente o inconscientemente según las convenciones socioculturales. Se clasifican en dos tipos básicos (Cestero, 1999b: 36):

- a) Gestos facial: se hacen con los ojos, los párpados, las cejas, el entrecejo, el ceño, la frente, la barbilla, los pómulos, la nariz, la boca, los labios y con la barbilla. Con los signos faciales podemos expresar estados de alegría, tristeza, aburrimiento o sorpresa.
- b) Gestos corporales: se hacen con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies.

2. Las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos. Las maneras son las formas de hacer movimientos, posturas, y, en general, realizar actos no verbales comunicativos. Podemos distinguir dos tipos básicos (Cestero, 1999b: 37):

- a) Gesturales y posturales: se identifican o describen con el gesto o la postura porque forman parte de su ejecución. Así un gesto como /hablar/ puede llevarse a cabo de diferentes maneras: muy rápido, rápido, lento, muy lento, etc.
- b) Comportamientos culturales: se hace referencia, por una parte, a la forma en que se realizan los gestos y las posturas y, por otra, a los hábitos de comportamientos culturales. Estos dos comportamientos tienen que estudiarse y llevarse al aula de forma significativa.

3. Las posturas o posiciones estáticas comunicativas. “Las posturas son las posiciones

estáticas que adopta el cuerpo y que comunican, actividad o pasividad” (Cestero, 2009: 33) (por ejemplo, brazos cruzados en el pecho o estirados, manos unidas en el regazo o en la nuca). “Son los signos no verbales que, por un lado, forman parte de los gestos mismos, pues su significado puede variar dependiendo de la postura final que adoptan los órganos implicados, y por otro, funcionan como signos comunicativos independientes” (Cestero, 2006: 63). Cestero (1999b: 38) afirma que:

Tienen la capacidad de comunicar activa o pasivamente. Forman parte de los gestos mismos, pues el significado final de estos puede modificarse dependiendo de la postura final de los órganos implicados, pero también pueden actuar como signos comunicativos independientes. Los signos no verbales que forman parte de los gestos porque pueden influir en el significado de los mismos y funcionan como signos comunicativos independientes que tienen significados diferentes de cultura a cultura.

Los gestos físicos son un medio de comunicación no lingüística. Cuando charlamos con una persona, la forma de comunicarse con ella no está limitada sólo al lenguaje (palabras, expresiones, etc.), sino que nuestros gestos, nuestras expresiones del rostro (la emoción, la tristeza, la alegría, etc.) y los movimientos del cuerpo también están manifestando algo. Estos gestos o movimientos físicos constituyen una parte de las formas de comunicación de la humanidad, y junto con la lengua, se convierten en parte de la cultura.

No obstante, el sentido de muchos gestos y movimientos físicos es distinto según la cultura. Por ejemplo, sentarse con las piernas cruzadas en la cultura americana es señal de homosexualidad, mientras que en España es, simplemente una postura a la hora de estar sentado. En España, se indica la abundancia con los dedos apiñados y realizando un movimiento continuo juntándolos y separándolos, mientras que en Italia el mismo gesto se asocia al miedo. Así pues, existe un gesto idéntico en ambas culturas, con significados diferentes. Otro ejemplo tiene que ver con el gesto de realizar un círculo uniendo los dedos pulgar e índice: en Estados Unidos significa ok o correcto; en Francia significa cero o nulo, y en Japón simboliza el dinero, una moneda y en algunos países del Mediterráneo indica un orificio, usándose a menudo el gesto para indicar que un hombre es homosexual. En consecuencia, la interpretación de la comunicación no

verbal es diferente según las distintas culturas y lugares, o sea, no tienen la misma interpretación.

Si nos centramos en las manifestaciones diferentes entre la cultura española y la cultura china, en algunos casos: ¿Es descortés abrir el regalo delante de la persona que se lo ha dado? ¿Se puede hacer ruido cuando se toma la sopa? Las respuestas a estas preguntas es “NO” en España, pero en China sería “SÍ”. En algunos casos, ¿Se puede tocar el brazo de una chica conocida o amiga cuando se charla con ella? ¿Se puede besar o abrazar a los chinos? La respuesta en China es “No”, mientras en España sería “Sí”. Esto muestra claramente la importancia de las características culturales, sociales y personales. Podemos observar que los diferentes sentidos de los gestos o movimientos físicos, afectan bastante a la comprensión y comunicación entre los países. Si no se conocen bien podrán provocar equivocaciones.

A continuación, presentamos una relación de gestos diferenciadores entre la cultura taiwanesa y española (Zhou, 1995: 312-317):

1. Gestos comunes con significado distinto

1.1 Gesto: Patalear en el suelo

China: Enfado, odio, ira (cuando se hace bruscamente al tiempo que te levantas)

España: Impaciencia, protesta (si se hace repetidas veces)

1.2 Gesto: Aplaudir con las dos manos tanto el conferenciante como el público (foto 1)

China: Dar las gracias

España: Sólo el público aplaude, si lo hace el conferenciante podrá considerarse arrogante por su parte

1.3 Gesto: Mirar fijamente a una persona

China: Curiosidad, sorpresa, admiración (en el caso de desconocidos), lo hacen los niños por lo general. Amor (en el caso de la pareja), odio (en el caso de un enemigo)

España: Gesto descortés hace sentirse incómodo al observado

1.4 Gesto: Tocar la cabeza de una persona (foto 2)

China: Cariño hacia un niño y sentimiento de amor, pero es un insulto si se toca la cabeza de un adulto

España: Afecto.

1.5 Gesto: Tocarse el pecho con la mano derecha (foto 3)

China: Comprometerse a hacer algo bastante difícil. Ser capaz de hacer algo complicado

España: Yo

2. Gestos diferentes con el mismo significado en las dos culturas

2.1 Significado: Decir que alguien es un caradura y un sinvergüenza (foto 4)

Gesto chino: Frotarse la mejilla con un dedo (por lo general lo hacen los niños)

Gesto español: Darse suaves tortitas sobre la mejilla con la palma de la mano

2.2 Significado: Pase por aquí

Gesto chino: Extender la mano derecha y doblar los cuatro dedos (foto 5)

Gesto español: Doblar el índice con la palma hacia arriba (foto 6)

2.3 Significado: Magnífico, fantástico, perfecto

Gesto chino: Subir el pulgar de la mano derecha (foto 7)

Gesto español: Unir el pulgar y el índice formando un cero (foto 8)

2.4 Significado: Estar lleno (referente a la comida)

Gesto chino: Poner dos manos en la barriga (foto 9)

Gesto español: Poner una mano debajo de la barbilla (foto 10)

2.5 Significado: Yo

Gesto chino: Poner el índice encima de la nariz

Gesto español: Tocar el pecho con la mano derecha

3. Gestos que sólo existen en la cultura china

3.1 Gesto: Ofrecer o recibir un regalo con las dos manos (foto 11)

Significado: Respeto

3.2 Gesto: Mantener el vaso con dos manos cuando alguien le ofrece el agua para el té (es el gesto que sólo se usa en el norte de China) (foto 12)

Significado: Gracias

3.3 Gesto: Juntar los dos índices (foto 13)

Significado: Están enamorados o que son amantes.

3.4 Gesto: Unir los dos puños cerrados por los índices, levantar los meñiques y moverlos (foto 14)

Significado: Ponerse de acuerdo, crear un compromiso

4. Gestos que sólo existen en la cultura española

4.1 Gesto: Cerrar la mano juntando todos los dedos y con la palma de la mano hacia arriba (foto 15)

Significado: Estar lleno de gente, abundancia de algo, expresar mucha cantidad

4.2 Gesto: Juntar todos los dedos de la mano llevándolos a la boca moviendo toda la mano (foto 16)

Significado: A Comer

4.3 Gesto: Poner el dedo índice debajo del ojo, a la altura del párpado inferior y se tira suavemente de él hacia abajo (foto 17)

Significado: ¡Ojo!, ¡cuidado!, ¡atención!

4.4 Gesto: Poner la mano izquierda sobre el brazo derecho a la altura del codo y doblarlo hacia arriba (foto 18)

Significado: ¡Lárgate!, ¡fuera!, que se vaya, mandar a alguien “a paseo”

4.5 Gesto: Levantar con el puño cerrado los dedos índice y meñique (foto 19)

Significado: Cornudo

4.6 Gesto: Poner la mano derecha extendida con la palma hacia abajo a la altura de la frente (foto 20)

Significado: Estar harto

4.7 Gesto: Guiñar un ojo (foto 21)

Significado: Saludo, seducción, complicidad

4.8 Gesto: Levantar el pulgar derecho y ponerlo hacia abajo (foto 22)

Significado: Muy mal, fatal

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Foto 9



Foto 10



Foto 11



Foto 12

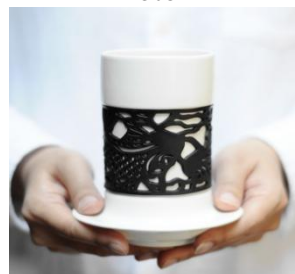


Foto 13



Foto 14



Foto 15



Foto 16



Foto 17

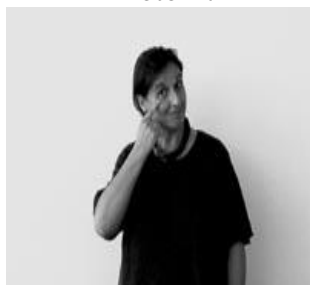


Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 21



Foto 22



Por lo que respecta a contar hasta 10 con los dedos, de una mano, los gestos españoles y taiwaneses, son diferentes:

Foto 23

España

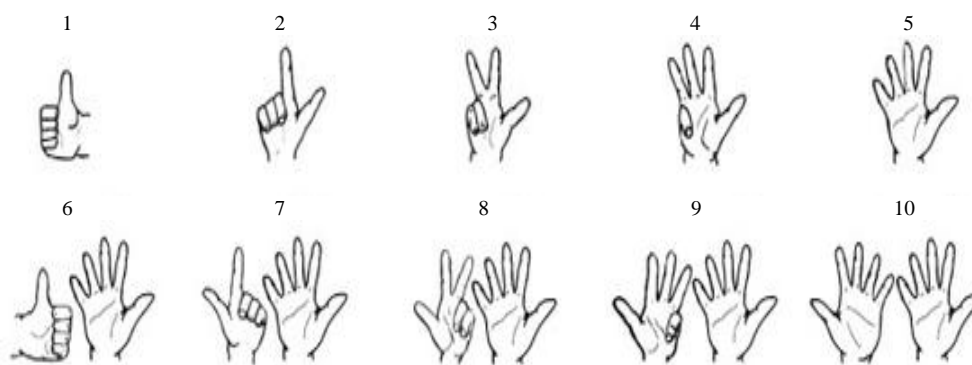
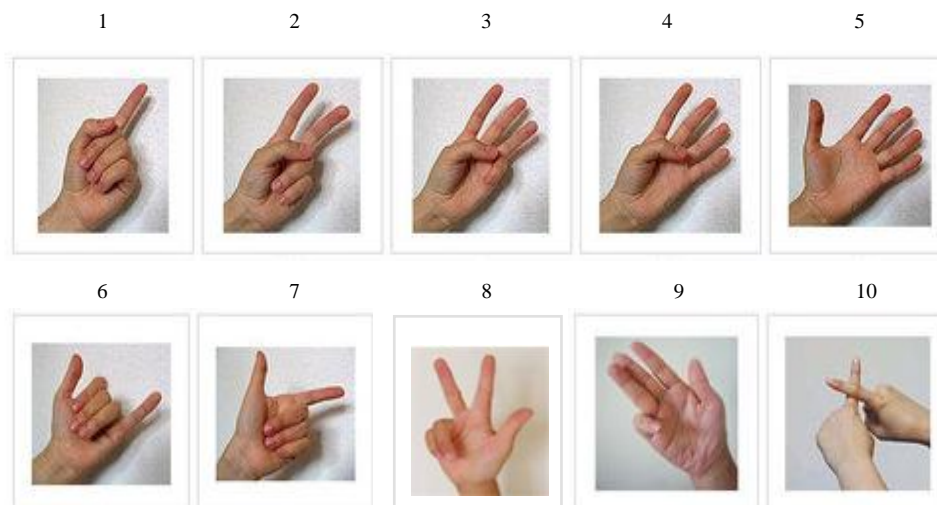


Foto 24

Taiwán



En las fotos 23 y 24, podemos observar que en España y en Taiwán existen distintos gestos a la hora de contar hasta diez. En Taiwán se cuenta hasta 10 sólo con los dedos de una mano.

Proxémica y Cronémica

Los sistemas de comunicación no verbal denominados culturales o secundarios son el proxémico y el cronémico. Sus signos actúan modificando o reforzando el significado de los elementos de la estructura básica de la comunicación (con el lenguaje, paralenguaje y quinésica o elementos verbales) o bien de forma independiente, comunicando y aportando información social y cultural (hábitos de comportamiento, ambientales o mentales).

● Proxémica

La proxémica se define como “la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano” (Cestero, 1999b: 57). En este sistema de comunicación se incluyen los hábitos relativos al comportamiento, las creencias de una comunidad, los usos y distribución del espacio que se mantienen durante la interacción. En definitiva, se centra en el estudio sobre el espacio que se utiliza para comunicarse entre las personas.

En relación con la enseñanza de las lenguas, podemos establecer tres categorías diferentes (Cestero (2009), citado por Gómez Román, 2010: 13), haciendo extensible al espacio la clasificación del tiempo:

- a) Proxémica conceptual: engloba temas de estudio como los hábitos de comportamiento y ambientales relacionados con el concepto que tiene del espacio una comunidad o cultura (si algo es concreto o abstracto, tangible o intangible y los motivos), la distribución que hacen del mismo (estructura de ciudades, parques, etc.), la incidencia que esto tiene en los seres humanos (concepto del orden, respeto hacia espacios privados, etc.) y valores culturales relacionados con conceptos como “cerca/lejos”, “ir/ venir”, “traer/ llevar.

- b) Proxémica social: abarca los signos culturales que muestran el uso del espacio en las relaciones sociales (uso de los espacios públicos y privados, interiores y exteriores...), así como el comportamiento de las personas ante una intromisión de la territorialidad.

- c) Proxémica interaccional: es la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Gómez Román (2010: 13) afirma que:

Es la que posee una mayor importancia dentro de la enseñanza de las lenguas, ya que nos indica el establecimiento cultural de las distancias en las que las personas realizan las distintas actividades comunicativas, durante la interacción, y las funciones que cumplen una serie de signos no verbales en coestructuración con signos de otros sistemas comunicativos o en alternancia con los mismos.

Respecto a la proxémica en la interacción Hall (1959, 1978, 1993) llevó a cabo un estudio en el que llegó a la conclusión de que el ser humano realiza sus actividades interactivas de acuerdo a cuatro distancias básicas:

- Distancia íntima: de 0 a 50 centímetros aproximadamente (6 a 18 pulgadas), para realizar actos más personales y expresivos (distancia apropiada para relaciones amorosas y familiares).
- Distancia personal: de 50 a 120 centímetros aproximadamente (1,56-4 pies) es la distancia básica de la conversación (distancia apropiada para discutir asuntos personales).
- Distancia social: de 120 a 270 centímetros (4-12 pies), se mantiene en los distintos

actos sociales (distancia para el trabajo).

- Distancia pública: a partir de 270 centímetros (12 pies), en actos formales, como la que se adopta en una conferencia, congreso, etc. (distancia apropiada para conversar de manera formal, dar un discurso).

Estas distancias no son iguales en todas las culturas. Esto hace que tengamos que tener muy en cuenta si nuestros estudiantes pertenecen a una cultura de contacto o no, porque si no es así, la intromisión en su esfera privada se considerará una violación de su espacio, que podría tener graves consecuencias para el aprendizaje, dado que puede provocar bloqueos comunicativos. En culturas como la española resulta natural que una conversación se lleva a cabo en una distancia íntima, cosa que podría suponer una violación de la privacidad en culturas de no contacto como la anglosajona. Por esta razón, es importante conocer la distancia adecuada para cada situación, para moverse con éxito en las relaciones interpersonales y evitar conflictos o interpretaciones erróneas.

● Cronémica

De la misma forma que sucedía con la proxémica, en la cronémica, podemos diferenciar tres tipos de tiempo, tomando como referencia la clasificación de Sánchez (2009: 6-10):

1. Cronémica conceptual: es la valoración que se hace del tiempo, la importancia que se le da. Es el valor cultural de conceptos como puntualidad/impuntualidad; prontitud/tardanza; ahora, enseguida, un momento, etc.

2. Cronémica social: depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Está relacionado con los encuentros sociales (la duración de una visita, de una entrevista de trabajo, de una reunión); la forma de estructurar las actividades diarias (desayunar, almorzar, cenar); o determinadas actividades sociales (llamar por teléfono, pasear, estar en un parque o plaza).

3. Cronémica interactiva: es la duración de los signos con los que nos comunicamos, como por ejemplo, la mayor o menor duración de un saludo o despedida; de un abrazo, del estrechamiento de mano, de un beso. Esta mayor o menor duración refuerza el significado o bien, puede matizar o cambiar su sentido.

Como es sabido, las características y manifestaciones de la comunicación no verbal varían transculturalmente. A través de esta investigación, podemos observar que también a nivel no lingüística existe una distancia considerable entre la cultura española y china.

Cestero (1998, 1999, 2006) señala que es necesario elaborar inventarios de signos no verbales y realizar comparaciones interculturales a la hora de integrar los elementos específicos de la cultura meta en los diseños curriculares, de la misma manera que se introducen los contenidos lingüísticos. En definitiva, para conseguir la competencia comunicativa intercultural, tiene que prestarse atención a la lengua y a la comunicación, y esto se consigue, no sólo con el dominio de la competencia lingüística, sino también aportando información pragmática, social, situacional, geográfica y de signos y sistemas de comunicación no verbal. Asimismo, el MCER reconoce la importancia de aprender estos rasgos y su valor cultural.

Los signos que forman parte de estos sistemas se alternan y se combinan con los signos lingüísticos en cualquier comunicación natural. Por ello, requieren una enseñanza específica y completa en el aula. Especialmente en la enseñanza y aprendizaje de E/LE debido a los aspectos interculturales de la comunicación no verbal. El estudiante sinohablante tiene que comprender y estudiar estos signos no verbales para poder superar el obstáculo que supone hacerse con una lengua y una cultura extranjera. Si queremos que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa plena y sean capaces de comprender a los otros, tenemos que realizar un tipo de enseñanza intercultural que incluya, entre otros componentes, el tratamiento de la comunicación no verbal.

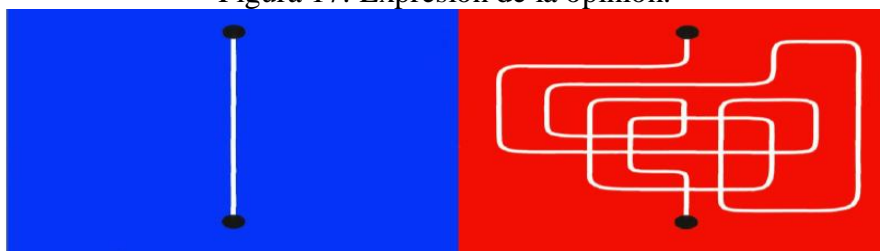
2.1.3 La diferencia entre occidente y oriente a través de las imágenes

En este apartado se presenta la serie iconográfica de Yang Liu (2007) que ilustra aspectos relativos a la comunicación entre la cultura occidental y la china. Utilizando la imagen, intenta mostrar un sistema de preferencias, costumbres e ideología presentes en Occidente y Oriente. El trabajo de Yang Liu (2007) podemos utilizarlo como material didáctico para que los estudiantes descubran diferencias culturales, con sólo mirar los

dibujos.

Yang Liu es una diseñadora, de origen chino que viven en Alemania desde 1990. En 2007, diseñó una serie iconográfica denominada *Ost trifft West (Oeste versus Este)*, que trataba de reflejar la diferencia entre varios aspectos sustanciales de las culturas, como las actitudes cotidianas y filosofía de vida, de las culturas germana y china. A la izquierda, en azul, la representación de Alemania, y a la derecha, en rojo, la de China. Los iconos que representan a los alemanes, se pueden extrapolar a muchos países occidentales, así como, los que representan a los chinos, que también se podrían dar en otras culturas asiáticas. A través de esta muestra, se pueden ver las costumbres, la ideología, el sistema de preferencias y pensamientos, etc. De toda la obra hemos seleccionado aquellas imágenes que nos resultan interesantes para nuestra investigación.

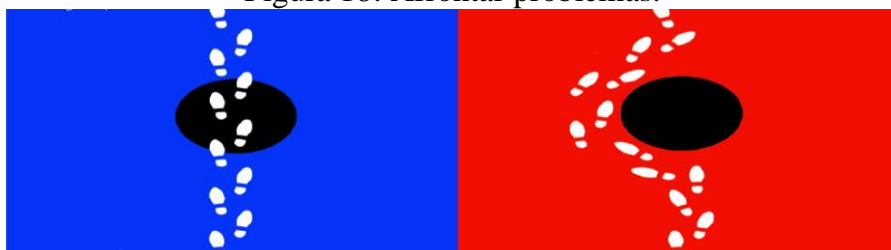
Figura 17: Expresión de la opinión.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 17 muestra la manera en que se expresa la opinión. Por lo general, los chinos no quieren “asustar” a sus colegas al expresar su propia opinión, ya que las personas que expresan directamente sus opiniones son percibidas como poco educadas.

Figura 18: Afrontar problemas.

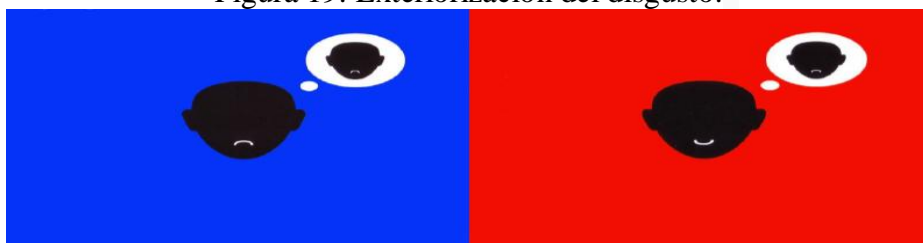


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Los occidentales tienden a adoptar una manera más directa a la hora de afrontar problemas. En Asia, la resolución de problemas es un poco más compleja e indirecta. Si

en la formulación de una opinión, el estudiante tiene en su mente un esquema parecido a un laberinto, es perfectamente comprensible que, ante una pregunta del docente que pide su opinión sobre un tema con cierta polémica, el estudiante no sepa responder y se bloquee, pues no pertenece a su registro formal y no es educado dar una opinión directa, y menos a un profesor.

Figura 19: Exteriorización del disgusto.

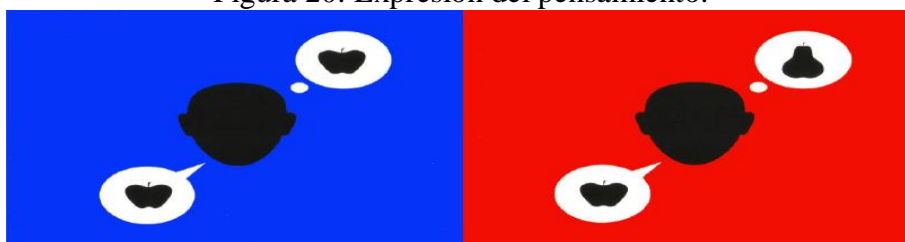


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 19 refleja la diferencia en el lenguaje corporal, en este caso se explica el enfado. En la cara del fondo azul, las comisuras de la boca son de enfado. Si un alemán está molesto con alguien, él o ella lo mostrarán. Una persona china, mantendrá la sonrisa. De acuerdo con el lema: “save face, stay polite, don’t bother others with your feelings”.

La cultura china favorece la armonía social, la exteriorización de disgusto o vergüenza no se suele manifestar, como en Occidente, sino mediante un mecanismo de defensa aparentemente opuesto, como una sonrisa.

Figura 20: Expresión del pensamiento.

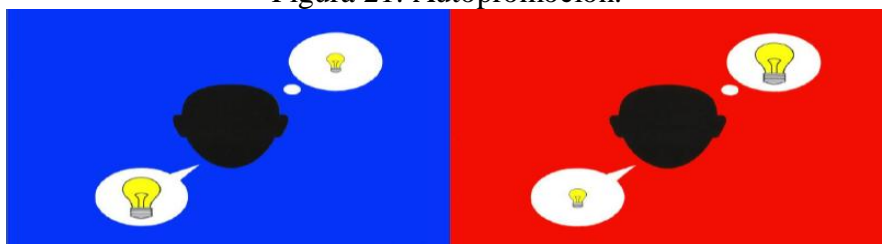


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

En la figura 20, se muestra la expresión del pensamiento. Podemos remontarnos a la tradición china, reticentes a la expresión individual y en correspondencia con el carácter colectivista de la sociedad, que prefiere el consenso, y la armonía, a la divergencia de ideas, lo que explicaría la forma indirecta a la hora de expresar opiniones frente a la más

directa de la Occidente.

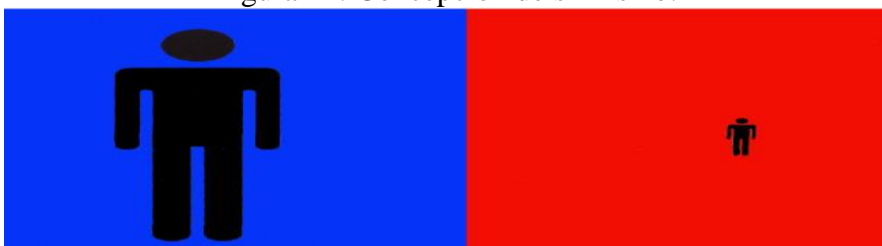
Figura 21: Autopromoción.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 21 nos sirve para explicar la actitud “pasiva” de los estudiantes chinos. Este código de vergüenza le llevará a utilizar la expresión: “No sé. No entiendo” como salida segura a una pregunta del docente, sobre la que no siente seguridad; y ante la que tiene miedo a equivocarse.

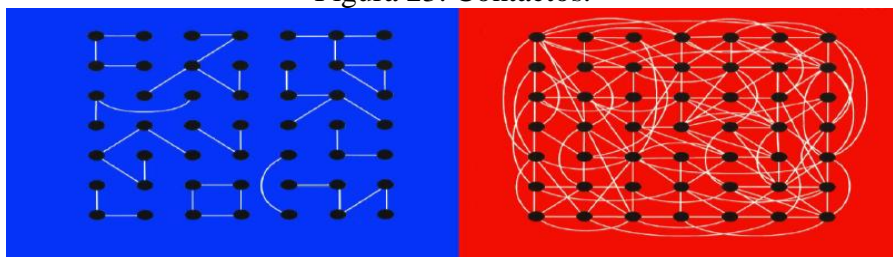
Figura 22: Concepción de sí mismo.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 22 muestra la distinta mentalidad entre occidente y oriente. En la cultura occidental, el individuo juega un papel más importante que en la cultura china. En la cultura china, se valora la modestia por encima de sobresalir ante los demás.

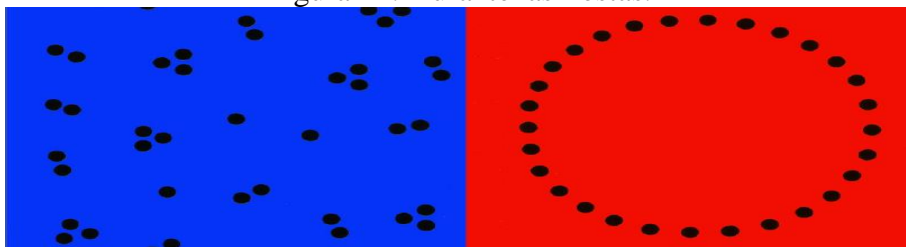
Figura 23: Contactos.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 23 refleja la relación colectiva en China, frente a lo que ocurre en los países occidentales, más individualista.

Figura 24: Durante las fiestas.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 24 nos habla de las reuniones informales de amigos y familiares. En los países orientales, se colocan las fuentes de comida en un disco giratorio sobre la mesa. Al mismo tiempo, se ponen muchos platos en una mesa para comerlos conjuntamente. La manera de comer es diferente entre las culturas occidentales y orientales.

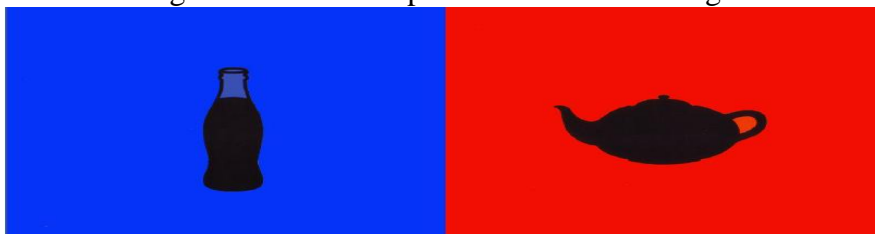
Figura 25: Comidas durante el día (tres comidas al día).



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 25, representa el hábito de comer. Las personas occidentales comen una mezcla de platos fríos y calientes. En los países orientales, la gente prefiere comer las comidas calientes. Como curiosidad señalan que las personas orientales beben agua caliente, y en occidente, ninguna persona lo haría.

Figura 26: Remedio para el dolor de estómago.

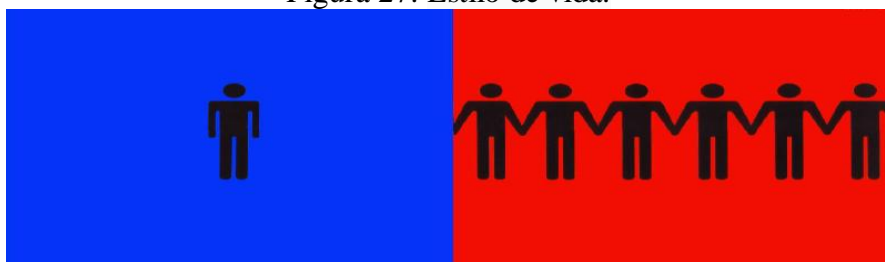


Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 26, nos muestra como la gente asiática bebe té para paliar el dolor de barriga. En la vida diaria, la persona bebe té después de comer, a la hora de digerir la comida y

para mantener un buen estado físico.

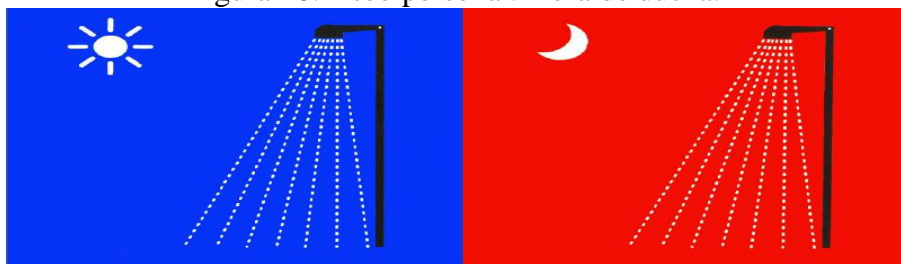
Figura 27: Estilo de vida.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La figura 27 se centra en el estilo de vida. El estilo de vida se relaciona tradicionalmente con el valor confucionista de la armonía social en la cultura china. Rasgo que se suele oponer al individualismo occidental.

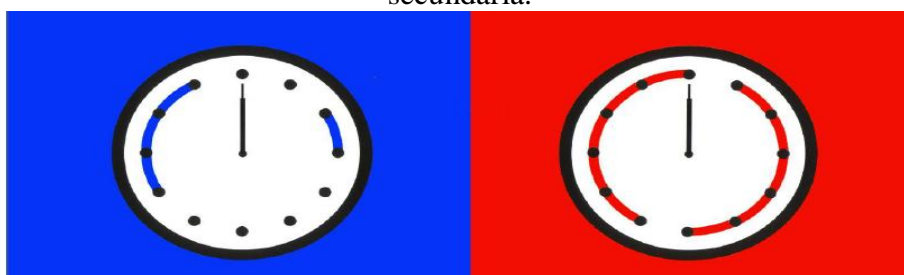
Figura 28: Aseo personal: Hora de ducha.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

En occidente por regla general, la persona se ducha por la mañana para refrescarse y para despertarse. En Oriente, la persona suele ducharse por la noche para eliminar los malos olores y mantener su sueño.

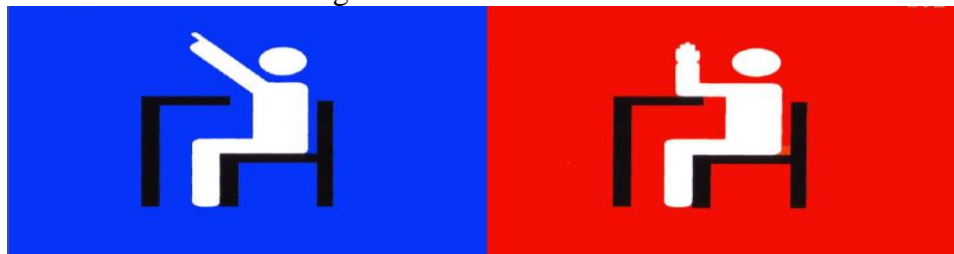
Figura 29: Tiempo utilizado para el estudio por parte del alumnado de primaria y secundaria.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

A través de la figura 29, podemos saber las horas que dedica el alumnado de primaria y de secundaria a sus estudios.

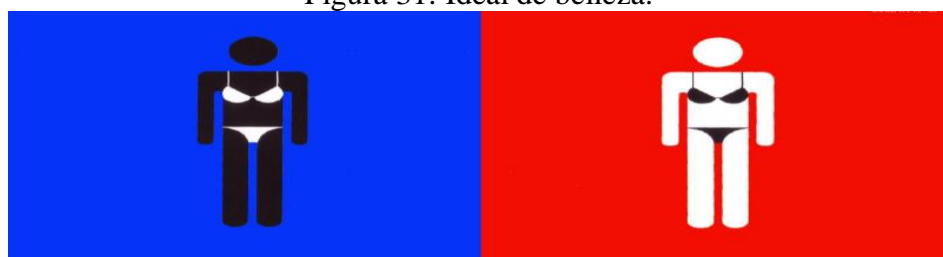
Figura 30: Actitud en clase.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

La actitud en clase, la figura 30, se refiere a los conceptos de la verbosidad y el silencio. El término se utiliza aquí en su sentido técnico, sin ninguna connotación negativa y se refiere a lo que se considera aceptable en una sociedad según el grado y tiempo de silencio y de su interpretación en la comunicación. En muchas culturas, como por ejemplo en la china, se concede mucha importancia al silencio que es indicativo de sabiduría y respeto. Las personas asiáticas 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 su participación activa y sus opiniones originales.

Figura 31: Ideal de belleza.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

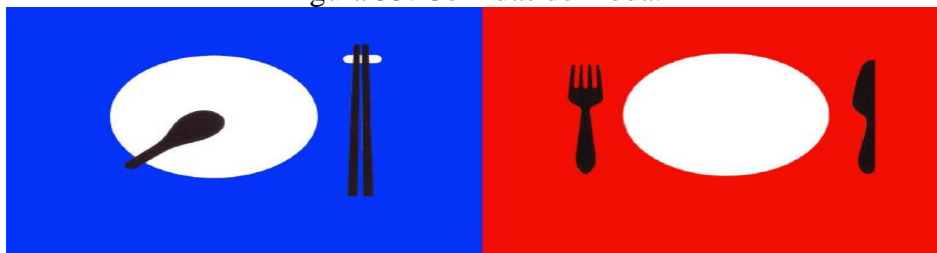
Figura 32: Afuera hay sol.



Fuente: Yang Liu (2007).

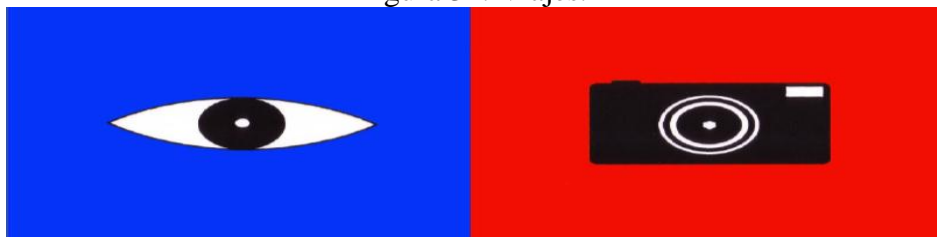
La figura 31 y figura 32 representan una misma idea. En Asia, el concepto de belleza va unido a “la piel más blanca, la más hermosa”. Por esta razón, la mayoría de los productos de belleza pueden contener un agente blanqueador para la piel. Las mujeres usan estos productos y evitan exponerse al sol. En occidente, los productos para la piel producen un bronceado dorado, y las mujeres son más propensas a tomar el sol en la playa.

Figura 33: Comidas de moda.



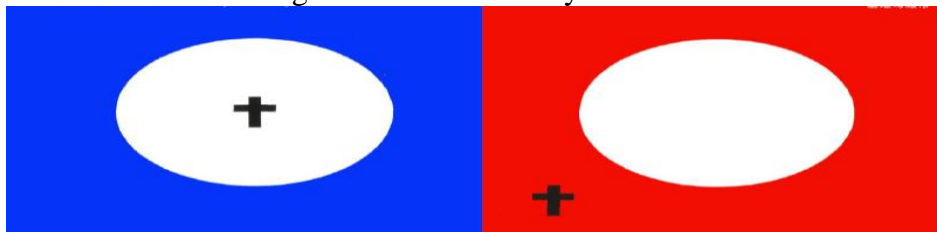
Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 34: Viajes.



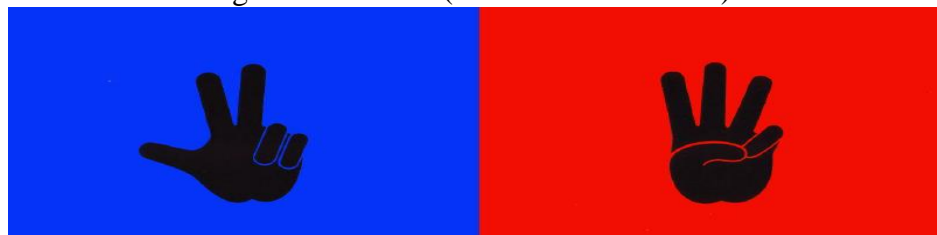
Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 35: Cementerio y ciudad.



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

Figura 36: Gestos (contar 3 con la mano).



Fuente: Yang Liu (2007: s.p.).

A través de la conceptualización iconográfica de Yang Liu (2007), podemos observar claramente la diferencia entre occidente y oriente. Estos iconos aportan una información rápida y muy valiosa, por lo tanto, podrá ser utilizado en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE. Todos son elementos socioculturales que merecen una atención especial, no sólo para que el profesorado los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material susceptible de explicitarse con el fin de evitar malentendidos interculturales en situaciones comunicativas reales.

Resumiendo, podemos ver que hay gran diferencia entre la cultura taiwanesa y la cultura española. Por lo tanto, es necesario que los docentes prioricen un proceso de enseñanza/aprendizaje que potencie los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura. También, la comunicación no verbal es un aspecto importante en la enseñanza/aprendizaje de E/LE. En definitiva, el alumnado debería ser capaz de comprender las dos culturas implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, y que así llegue a detectar sus diferencias y semejanzas.

CAPITULO III: LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL EN TAIWÁN

Este capítulo tiene como finalidad conocer la organización de la Educación Superior y de los Departamentos de Español en Taiwán. En primer lugar, se describe el contexto de la Educación Superior de Taiwán en cuanto al Sistema Educativo, papel de la Universidad y los retos y desarrollo de las universidades taiwanesas. En segundo lugar, se presentan los Departamentos de Español y su organización.

3.1 Contexto de la Educación Superior en Taiwán

3.1.1 Sistema Educativo de Taiwán

《中華民國憲法》La *Constitución de la República de China*¹, en el Capítulo II, el artículo 18 se ocupa de los Derechos y Deberes de las personas, y en el artículo 21² se afirma que: “los ciudadanos tienen el derecho y el deber de recibir educación”. El Capítulo XIII señala los Fundamentos Políticos Nacionales, Sección 5: Educación y Cultura, el artículo 158³, dice “la educación y la cultura tendrá por objeto el desarrollo entre los ciudadanos del espíritu nacional, el espíritu de auto-gobierno, la moral nacional, buen estado físico, el conocimiento científico y la capacidad para ganarse la vida”.

Para conocer cómo se organiza la educación en Taiwán, se va a presentar su Sistema Educativo. El Sistema Educativo se estableció formalmente cuando el emperador manchú Kuanghsiu (明清光緒 28 年) promulgó la ley de educación en 1902. A

¹ 《中華民國憲法》La *Constitución de la República de China* es la ley fundamental de la República de China, promulgada por el Gobierno Nacional 1/01/1947 y surte efecto el 25/12/1947.

² Original: 中華民國憲法本文-第二章人民之權利義務第21條-人民有受國民教育之權利與義務。Article 21.- The people shall have the right and the duty of receiving citizens' education.

³ Original: 第一三章 基本國策第五節 教育文化 第 158 條 教育文化-應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能。Article 158.- Education and culture shall aim at the development among the citizens of the national spirit, the spirit of self-government, national morality, good physique, scientific knowledge, and the ability to earn a living.

continuación, presentamos el Sistema Educativo actual reflejado en el cuadro siguiente.

Figura 37: Estructura del Sistema Educativo de Taiwán.

Año escolar ⁴	Edad ⁵	Curso	Ciclo	Etapa						
				Educación Superior	Estudios de Doctorado	Estudios de Doctorado				
22	27									Ex. lab
21	26				Dept. de Medicina por Post-Licenciado (1-5 años)	Dept. De Medicina	Dept. de Odontología	Estudios de Posgrado		
20	25									
19	24									
18	23				Universidad & Colegio (Licenciado)	(4 años)	Colegio Técnico (2 años)		Ex. lab	Educación técnica / Educación profesional
17	22						Junior College (2 años)			
16	21	4°	4°				Escuela secundaria Post-obligatoria/superior (Bachillerato)	Escuela profesional	Junior College (5 años)	
15	20	3°	3°							
14	19	2°	2°		Escuela secundaria básica					
13	18	1°	1°							
12	17	12°	3°							
11	16	11°	2°							
10	15	10°	1°							
9	14	9°	3°	Escuela primaria						
8	13	8°	2°							
7	12	7°	1°							
6	11	6°	6°							
5	10	5°	5°							
4	9	4°	4°	Educación Primaria						
3	8	3°	3°							
2	7	2°	2°							
1	6	1°	1°							
	5			Educación Infantil	Jardín de infancia					
	4									

■ Educación obligatoria
EX. lab: Experiencia laboral

Fuente: Elaboración propia (2014).

⁴ Año escolar: Un año escolar o año académico se refiere a un período de un año a partir del 1 de agosto del año en curso al 31 de julio del siguiente año. (Por ejemplo, año académico 2013-2014 abarca un período comprendido entre el día 1 de agosto de 2013 y el día 31 de julio de 2014). Un año escolar se divide en dos semestres. El primer semestre comprende del día 1 de agosto del año en curso, al día 31 de enero del siguiente año, y el segundo abarca del día 1 de febrero al día 31 de julio del siguiente año.

⁵ Edad: En general. Los niños de los 2 a los 6 años se inscriban en el jardín de infancia, la escuela primaria comprende de los 6 a los 12 años, y la escuela secundaria va de los 12 a los 15, que también es obligatoria e irá de los 15 y a los 17 años.

El Sistema Educativo está regulado por el Ministerio de Educación de la República de China (Taiwán)⁶, es decir, el Sistema Educativo de Taiwán es responsabilidad del Ministerio de Educación de Taiwán. La tasa de alfabetización es del 98,6% en el año 2014. Dada la importancia de la educación para la sociedad, los gastos gubernamentales en educación alcanzan el 20,18% de los gastos combinados entre los gobiernos centrales y locales, ocupando más del 4,99% del PNB⁷. Las clases se imparten en idioma mandarín. La ley actual tiene doce años de escolaridad, desde el preescolar hasta la secundaria superior. El sistema escolar nace de la *Constitución*, que garantiza doce años de educación gratuita y obligatoria. Toda la educación pública y privada, está sujeta a la supervisión estatal, debiendo dedicar el Estado a la educación no menos del 15% de su presupuesto. Taiwán ocupa la cuarta posición del ranking mundial en cuanto a la calidad de la educación, según un informe realizado por el Instituto Legatum de Reino Unido⁸.

Cabe destacar que la educación es uno de los puntos fuertes de Taiwán, ya que el carácter competitivo de su sociedad hace que su capital humano esté especialmente preparado. En términos de competitividad, Taiwán se ubicó a nivel mundial en el puesto 12, y en el puesto 4 de Asia según el *Informe de Competitividad Global 2013-2014*, publicado por el Foro Económico Mundial el día 5 de septiembre del 2013.

En Taiwán, la educación preescolar es opcional y consta de dos años. Normalmente, los estudiantes comienzan la escuela a los seis años. En 2014, entra en vigor una normativa que amplía la educación obligatoria a doce años. Los nueve años de educación obligatoria se prolongan hasta los doce años (K-12). La educación obligatoria de doce años incluye la educación primaria, la educación secundaria, la secundaria superior, la educación secundaria profesional y 3 años de los 5 años de Junior College. El Ministerio de Educación de Taiwán amplía los años de escolaridad obligatoria, de manera que los estudiantes terminen la educación secundaria, con una formación

⁶ La República de China (chino tradicional: 中華民國) ahora es conocida comúnmente como Taiwán. La República Popular China (chino simplificado: 中华人民共和国) es China.

⁷ Datos extraído de 2013 Informe de Education Statistics. The Republic of China.

⁸ El Instituto Legatum utiliza nueve indicadores para evaluar la calidad de la educación de cada país analizado, incluyendo la tasa de asistencia escolar, el tiempo medio con el cual cada persona recibe la educación media y superior y la tasa de satisfacción con la calidad de educación. Los 142 países evaluados representan el 96% de la población global, constituyendo el 99% del Producto Interior Bruto (PIB) global. El citado estudio, llevado a cabo entre 142 países, sitúa a Taiwán tan sólo por detrás de Nueva Zelanda, Australia y Canadá. De este modo, el país asiático supera a Estados Unidos (quinto lugar), Corea del Sur (séptimo lugar), Japón (23), Hong Kong (39), Singapur (41) y China (50).

educativa más completa. De hecho, el avance tecnológico y desarrollo económico que ha experimentado la isla, va de la mano de un sistema educativo que asegura el derecho de todos los ciudadanos a una educación gratuita y obligatoria.

La educación secundaria, se divide en dos niveles, educación secundaria básica y educación secundaria superior. La educación secundaria básica se configura en torno a los últimos tres años de la educación obligatoria, y una vez finalizado este periodo, el alumnado debe realizar un examen para acceder a la educación secundaria superior. Tras graduarse en la escuela secundaria básica, los estudiantes tienen dos opciones para proseguir sus estudios, la educación secundaria superior o el Bachillerato profesional. Ambas por un periodo de tres años.

Respecto al número de centros de educación secundaria, hay 740 y 330 de educación secundaria superior. En la educación secundaria básica predominan los centros públicos que constituyen cerca del 98% de ellos, no obstante, en la educación secundaria superior empieza a haber un mayor número de centros privados, cerca del 56% frente al 44% que son públicas.

En Taiwán los estudios de Educación Superior incluyen: Junior Colleges, Colegios, Universidades y Escuelas de Posgrado. La mayoría de las carreras universitarias tienen una duración de cuatro años. Los estudios universitarios especiales, como Odontología, duran seis años y la carrera de Medicina siete. Los colegios profesionales tienen como objetivo las ciencias aplicadas. Las universidades ofrecen una variedad de programas de Máster y Doctorado. El periodo de estudios requerido va de uno a cuatro años para Máster y de dos a siete años para Doctorado.

Para ingresar en las instituciones universitarias (Junior College, Colegio, Universidad), existen varias vías y requisitos, según los distintos programas escolares por los que opte el alumnado. Así tenemos:

1. Junior College:

(1) 5 años Junior College: el Junior College de 5 años admite a los egresados de secundaria básica. La duración es de 5 años. Un título asociado se otorga a un estudiante

que ha completado los requisitos de graduación.

(2) 2 años Junior College: el Junior College de 2 años admite a los egresados que han terminado la formación en la escuela profesional o los egresados de la escuela secundaria superior y tienen experiencia de trabajo.

2. Requisitos para las universidades:

(1) Programa de Grado: para los egresados de post-obligatoria (Bachillerato), después de pasar un examen de selectividad y para los estudiantes con un título equivalente de educación secundaria superior, el programa de Grado consta de 4 años en la universidad. Existen algunas excepciones: Derecho que tiene una duración de 5 años, la Facultad de Medicina con 7 años (Odontología 6 años), debido a la necesidad de formarse en un hospital universitario.

(2) Las facultades politécnicas y los institutos tecnológicos: el programa de 2 años ofrece formación profesional para los egresados universitarios jóvenes. El programa de 4 años acepta, principalmente, a los egresados de formación profesional, y también se abre a estudiantes adicionales como los egresados de la escuela de secundaria post-obligatoria.

(3) Programa de Post-grado: son programas de posgrado que ofrecen una alternativa en un campo específico para los estudiantes que ya han obtenido un título universitario. Los estudiantes generalmente tienen 4 años para obtener una Licenciatura. Sin embargo, el programa podrá ampliarse a 1 ó 2 años, teniendo en cuenta, si proceden de la facultad de Medicina, Medicina China o Derecho.

(4) Post-licenciatura Segundo Programa de Especialidad: el título de post-licenciatura, segundo programa de especialidad, está orientado para las personas con un título de Licenciatura. Los programas se encuentran regulados en 1 ó 2 años, y se puede prolongar.

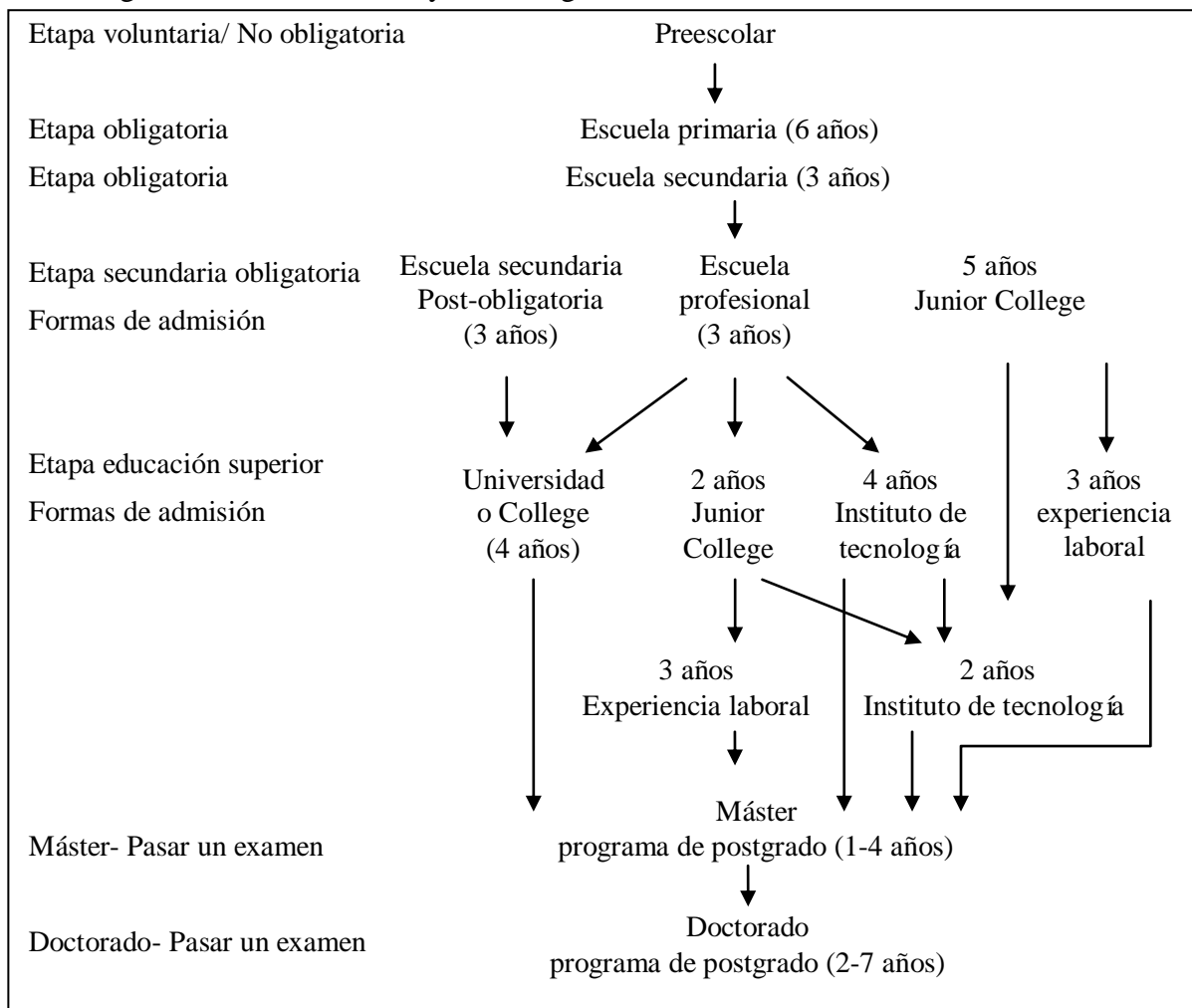
(5) Programa de Máster: una vez que el examen de ingreso del Máster se ha superado, los egresados con título de Licenciado o con un Diploma equivalente, pueden solicitar el programa de Máster. La duración del programa es de 1 a 4 años.

(6) Programa de Doctorado: una vez que el examen de ingreso del Doctorado se ha aprobado, los egresados de máster o con diploma equivalente, son admitidos para inscribirse en un programa de Doctorado. La duración de estos estudios va de 2 a 7 años. Asimismo, los estudiantes que acaban de terminar su Licenciatura o estudiantes de

Máster, pueden solicitar directamente al programa de Doctorado.

Por otra parte, con el fin de satisfacer la necesidad de la educación permanente, algunas universidades ofrecen una variada formación orientada hacia el trabajo y la formación continua.

Figura 38: Procedimiento y vía de ingreso en el Sistema Educativo de Taiwán.



Fuente: Elaboración propia (2014).

La importancia que Taiwán da la educación se ve reflejada en su 《教育基本法》 *Ley Fundamental de Educación* 06/23/1999, N° 8800142730, ya que en su artículo 16 se “tras la vigencia de esta Ley, los reglamentos y las normas pertinentes de educación deberán ser modificadas, anuladas, o creadas de conformidad con la presente ley”. Por lo tanto, podemos decir que esta ley es de gran importancia para la educación, considerándola como la “Constitución Educativa”.

En el artículo 2, se tratan los fines de la educación que son: formar a los ciudadanos modernos con un sentido de identidad nacional y unas perspectivas internacionales, fomentando el desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley, a las virtudes humanas, la educación, cuidado del medio ambiente, la capacidad de conocimiento y el desarrollo físico; así como, su capacidad para pensar, juzgar, crear y respetar los derechos humanos, la protección de los ecosistemas y el medio ambiente natural, y la comprensión de las preocupaciones de los diferentes países, grupos étnicos, sexos, religiones y culturas.

La *Ley Fundamental de Educación 06/23/1999, N° 8800142730*, entiende la educación como un derecho fundamental para todos los ciudadanos, sin importar el sexo, edad, origen geográfico, raza, creencias religiosas o políticas, o status socio-económico. En ella se declara que el propósito de la educación es cultivar el buen carácter, el entendimiento de los principios democráticos, la ley y el orden, los logros culturales, el juicio y la creatividad.

Esta ley se fundamenta en los principios de la *Constitución (1947)*, y en concreto sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, además de considerarse con carácter de servicio público.

《教育基本法》La *Ley Fundamental de Educación 06/23/1999, N° 8800142730*, afirma que es necesario entender y prestar atención a diferentes países, grupos étnicos, sexos, religiones, culturas, junto con la conciencia nacional y la perspectiva internacional. Estas dos líneas son importantes para la finalidad de la educación y revelan la preocupación del Gobierno en cuanto a la educación internacional e intercultural.

Para responder a la demanda social y dentro de una perspectiva internacional, el Ministerio de Educación señala dos grandes líneas de actuación:

- Formar a ciudadanos modernos

Debido a la globalización, la biotecnología y la tecnología de la información aparecen nuevas oportunidades y desafíos en el mundo. Ante esta situación, surgen nuevas demandas en la Educación. Por un lado, se enfatiza el conocimiento de un idioma

extranjero y una educación orientada hacia una formación técnica. También, se señala la importancia de la formación y de los valores universales. Por lo tanto, son necesidades imperiosas formar a ciudadanos modernos más alfabetizados, con conocimientos de idioma, y un pensamiento independiente y creativo.

- Ofrecer visiones globales

Taiwán es una isla, por lo que el comercio exterior es muy importante para su desarrollo económico interno y su proyección. La competitividad y la comprensión global del mundo que vivimos son las prioridades para la fuerza de trabajo taiwanesa en el futuro. El gobierno convoca becas y proyectos para ayudar a los estudiantes a estudiar en el extranjero, a través de las promociones del aprendizaje de idiomas. Al mismo tiempo, atraen a los estudiantes extranjeros a estudiar su Licenciatura en Taiwán para un intercambio cultural.

Con el propósito de fomentar los “talentos con competitividad”, en 2014, entra en vigor 《十二年國民基本教育》 una normativa que amplía la educación obligatoria a 12 años. Una de las razones es ofrecer múltiples posibilidades para fomentar en el alumnado sus intereses y sus capacidades. Al mismo tiempo, a través de la educación nacional de 12 años, se ayuda al alumnado a convertirse en un buen ciudadano. El objetivo final hace que el estudiante desarrolle las capacidades para adaptarse a la sociedad desde la auto-realización y con una perspectiva intercultural.

Entre 2005-2008, el eje de la política educativa de Taiwán, fue promover proyectos educativos que favorecieron habilidades para el aprendizaje de idiomas junto con la competencia intercultural. Posteriormente, el Ministerio de Educación publicó, para el periodo 2009- 2012, 《教育部中程施政計畫草案》 una normativa, cuyo fin era fomentar la formación profesional de alta calidad para el mundo rural, y conseguir así, formar a ciudadanos con una visión global del mundo. También se elaboró un proyecto 《臺灣中小學國際教育白皮書》 *Libro Blanco de la educación internacional en Taiwán* (2011), cuyo objetivo era desarrollar las competencias del siglo XXI en las nuevas generaciones, y promover la educación internacional en las escuelas primarias y secundarias. Más tarde, en 2010 el gobierno de Taipéi estableció el proyecto 《2011-2016臺北市全球教育白皮書》 *2011-2016 Libro Blanco de la educación global de*

Taipéi, donde se presentaban las políticas educativas internacionales y los programas específicos, con el objetivo de promover la educación internacional en el Sistema Educativo.

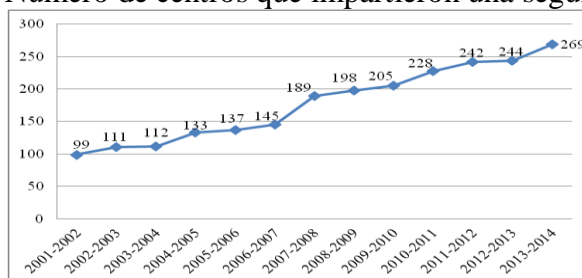
Nadie discute la necesidad de aprender lenguas extranjeras, como una necesidad ineludible para los seres humanos. Esta necesidad lingüística impone grandes desafíos a los estudiantes, porque además del dominio de su lengua materna, deben desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera y en distintos contextos comunicativos. El aprendizaje y adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras puede concretizarse en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos. Por esta razón, el gobierno plantea políticas educativas para promover la lengua extranjera como segunda lengua en los centros superiores. La segunda lengua se incluye como optativa en los centros superiores desde el 1983 hasta hoy. En 1994, un reducido número de escuelas establecieron la segunda lengua extranjera. Desde 1995, el Ministerio de Educación ha introducido el español como segunda lengua en los institutos de bachillerato. En 1997 el Ministerio de Educación de Taiwán lanzó un programa para promocionar la enseñanza de lenguas extranjeras como el japonés, francés, alemán, español, coreano, latín y ruso. En 1998, en algunos centros empezaron a ofrecerse el español en el primer curso de bachillerato (16-17 años), además del inglés. Aunque esta reforma se ha llevado a cabo en pocos centros de bachillerato, se esperan buenos resultados. En el 2010, entró en vigor 《推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫》

El periodo de III Plan quinquenal para promover el aprendizaje de una segunda lengua extranjera, con el fin de promover el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar su calidad.

A lo largo de estos años, el número de centros y estudiantes que aprenden una segunda lengua sigue aumentando. Según las estadísticas, en el segundo semestre escolar del curso académico 2013-2014, se abrieron 269 centros con 1.951 clases de idioma y 57.944 estudiantes, que cursaron una segunda lengua. Los idiomas que se ofertan son: japonés, francés, alemán, español, coreano, latín, italiano, ruso, vietnamita, indonesio, para los estudiantes interesados⁹.

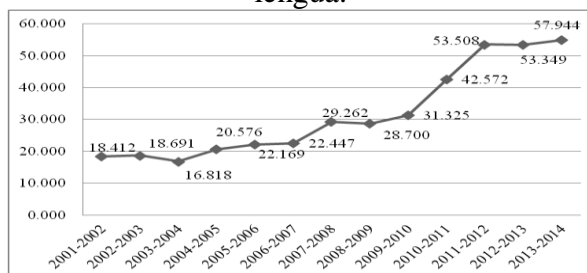
⁹ Datos extraídos del Department of Secondary Education. Recuperado en <http://www.2ndflcenter.tw/class.asp> [2 de enero de 2014].

Figura 39: Número de centros que impartieron una segunda lengua.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 40: Número de alumnos de educación secundaria que cursaron una segunda lengua.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En 1997, el Ministerio de Educación promulgó una orden 《教育部補助辦理高級中學第二外語教育實施要點》 *Ministerio de Educación subvenciona en la educación secundaria superior, el aprendizaje de una segunda lengua extranjera*, para fortalecer las políticas destinadas a profundizar, ampliar y mejorar el interés del alumnado hacia el aprendizaje de una segunda lengua. En el 2008, se presentó el proyecto Taichung (a) Carta No. 0970187148 《高級中學學生預修大學第二外語課程試辦計畫》 que trataba del *Plan piloto para el alumnado de secundaria, para aprender una segunda lengua extranjera antes de entrar en la universidad*. Hablamos de una orden cuyo fin animaba a las universidades a establecer asignaturas de segunda lengua en las escuelas superiores, con el fin de que los estudiantes de bachillerato pudieran aprender otra lengua extranjera y no solo el Inglés.

Taiwán ha realizado una fuerte inversión en educación y se ha centrado en la formación de personal altamente cualificado, especialmente en investigación, producción y comercialización de productos tecnológicos y diseños creativos, que promueven “la marca país”. El objetivo principal de la educación en Taiwán es formar a los jóvenes de manera competitiva, y así ayudarlos a adaptarse al mundo globalizado en constante cambio, con una visión creativa y humanista del mundo.

3.1.2 El papel de la Universidad

《大學法》 La *Ley Universitaria 26/01/2011, N° 10000015611*, tiene 6 capítulos y 42 artículos. En el capítulo I. “Disposiciones generales”, artículo 1 defiende que: los fines de las universidades son investigar sobre la ciencia, fomentar los recursos humanos, servir a la comunidad y promover el desarrollo del país. La universidad tiene autonomía académica, normativa y administrativa dentro de la ley. Se pone de relieve la autonomía de la universidad con el propósito de promover la política de la educación universitaria, y la planificación de la universidad a la hora de alcanzar la excelencia en la educación universitaria.

El siglo XXI, es el siglo de la economía y del conocimiento, es decir, de la economía basada en el conocimiento (conocido por las siglas EBC) o industria del conocimiento. Se trata del sector de la economía que utiliza el conocimiento como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de la transformación de la información. Por esta razón, la Universidad es la institución encargada de formar los recursos humanos y potenciar la innovación del conocimiento. La Universidad impulsa el desarrollo del país, es decir, la competitividad universitaria es un indicador importante para el país.

Cuando se habla de la competitividad, en el ámbito de la Educación Superior, se hace referencia al valor agregado con el que se dota a la persona que ha sido formada para desarrollarse en cualquier ámbito profesional. Así pues, la competitividad se entiende como la suma de los conocimientos, habilidades y destrezas que debe llegar a adquirir el alumnado. Como consecuencia de esto, la educación universitaria ha modificado algunos aspectos, aunque sigue satisfaciendo parte de la necesidad de la sociedad, pero aún debe hacer un nuevo esfuerzo y adoptar un nuevo sistema de gestión, establecer una nueva conciencia del valor cultural y fomentar la cultura universitaria para desarrollar la función de la Universidad en la sociedad.

La Universidad es la generadora del potencial humano que se necesita para la transformación y desarrollo de la sociedad. Concretamente, la gran demanda y diversificación que se presenta en la Educación Superior, es debido a la toma de

conciencia de la importancia que tiene este tipo de educación para el desarrollo de la humanidad en las diferentes esferas de la vida, por lo tanto, esto hace que las instituciones educativas tengan el gran compromiso de crear programas que estimulen la creatividad y la solución de problemas. Se podrá decir que la Educación Superior desempeña un rol crucial, como transmisora y reproductora del conocimiento, y de las relaciones de poder, en otras palabras, la Universidad es trasmisora de la cultura.

En la era actual de la globalización, el cultivo de talentos en todas las áreas de la ciencia, es la base fundamental para reforzar la competitividad de Taiwán. Taiwán es una isla con recursos naturales limitados, por esta razón, es crucial fomentar talentos en pro de la competitividad. Para lograr este objetivo, el Ministerio de Educación ha revisado sus políticas, y ha puesto en marcha reformas para ayudar a las universidades y colegios a fortalecer sus vínculos internacionales, ganar el reconocimiento internacional y asumir una posición de liderazgo en la comunidad académica mundial.

Los centros de Educación Superior están destinados a desempeñar un papel fundamental en las sociedades del conocimiento, en las que los esquemas clásicos de producción, difusión y aplicación del saber han experimentado un cambio profundo.

Respecto a la Universidad en Taiwán, su historia se remonta al año 1928 cuando se funda la primera universidad, Universidad Imperial de Taipéi. En la década de los 60 del siglo XX, gracias al aumento de la mano de obra industrial y a otros factores, la educación superior se expandió rápidamente. En el año 1950, había 1 universidad, 3 colegios¹⁰ profesionales, 3 institutos universitarios y 3 escuelas de posgrado afiliadas a la universidad. Estos centros admitieron 6.665 estudiantes. Impulsado por un fuerte crecimiento económico, la demanda de talentos técnicos creció rápidamente. El gobierno hizo todo lo posible para establecer instituciones públicas de enseñanza superior y abrió las restricciones al establecimiento de centros privados. Así, las universidades y los institutos de educación superior, pública y privada han ido en aumento. Entre 1950 y 1970, el número de instituciones de educación superior aumentó de 7 a 92, de las cuales 67 % eran privadas. En 1974, se estableció la primera

¹⁰ En Taiwán el término “colegio” se identifica con universidad. La universidad y el colegio pertenecen a la educación superior.

universidad técnica, que igualó la educación técnica a la educación superior de Taiwán en un mismo nivel. Desde el año 1985 hasta el año 2000, el número de instituciones de educación superior aumentó de 16 a 150. Actualmente, existe un total de 161 instituciones de altos estudios en Taiwán.

En la actualidad, Taiwán cuenta con 161 universidades o instituciones educativas superiores, incluyendo 122 Universidades, 25 Colegios y 14 Junior Colleges (con exclusión de los colegios religiosos, colegios militares o subalternos de la policía, colegios y universidades a distancia y las universidades abiertas). Este es un número muy elevado si se compara con España que cuenta con cerca de 74 universidades. De las 161 universidades que hay en Taiwán, 109 son privadas y 52 públicas. El número de alumnado universitario en el curso académico de 2013-2014 fue de 1.345.973 estudiantes; de los que había 3.355 ya estudiando un postgrado.

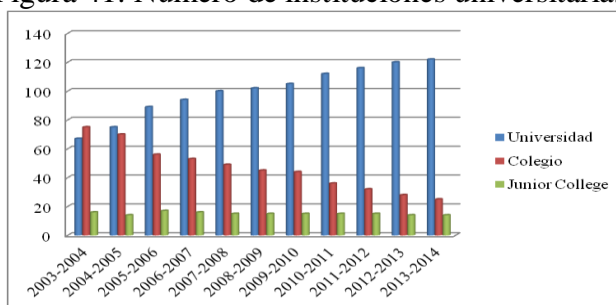
Para acceder a la universidad, igual que en España, los estudiantes taiwaneses de educación secundaria superior han de superar un examen de acceso. En Taiwán, existen dos tipos de examen de selectividad para acceder a la universidad, los dos organizados por el Estado. El primero, tiene lugar a principios de enero y se realiza en dos días. Este examen consta de cinco pruebas escritas: lengua china, inglés, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales. El alumnado elige la carrera que desea estudiar y presenta la solicitud en el departamento. Posteriormente, si el estudiante logra superar la nota mínima que fija la universidad correspondiente (esta nota varía de una universidad a otra), hará una prueba oral organizada por la universidad. Finalmente, el departamento en el que va a realizar sus estudios, por ejemplo, el Departamento de Español, Departamento de Inglés, Departamento de Diseño, etc., escoge diez estudiantes por orden de calificación final. Generalmente, las plazas ofrecidas para este examen de acceso son diez. El objetivo de este tipo de examen es, por un lado, estimular al alumnado para que escoja la carrera que le interesa, y por otro, “favorecer” al alumnado con buenas notas en inglés y matemáticas. El departamento a donde desea acceder el estudiante tiende a considerar, solamente, la nota de las pruebas relativas a esos estudios; por ejemplo, el Departamento de Filología Inglesa pondrá énfasis en la nota de la lengua china e inglés. La nota total de las cinco pruebas sólo es una referencia general. Sin embargo, los departamentos de la universidad ofrecen pocas plazas para este primer

proceso de selección. El proceso sigue siendo competitivo y no es la vía más normal de acceso a la universidad.

El segundo tipo de examen de selectividad tiene lugar a principios del mes de julio y dura dos días. El alumnado escoge la universidad/departamento en los que desea matricularse, para ello hay una “lista de preferencia”¹¹. Tras transcurridos dos semanas, se les notificar si son aceptados o no. En esta lista, el alumnado elige los departamentos posibles a los que quiera y/o pueda acceder por orden de preferencias. La nota obtenida es la referencia más importante. Una vez entregada esta lista, el Ministerio de Educación a través del centro examen informa al alumnado sobre su solicitud dependiendo de su orden de preferencia y el número de plazas. Las plazas ofrecidas suelen ir de entre 50 y 70.

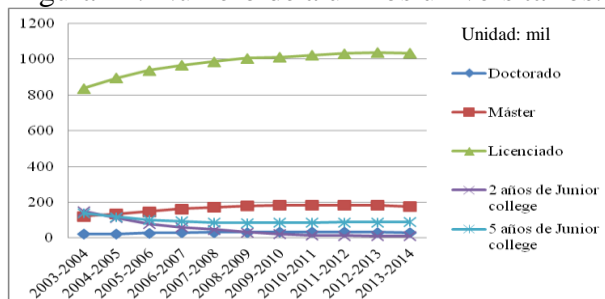
A través de la figura 41, podemos analizar los datos estadísticos y su evolución sobre las instituciones universitarias y el número de alumnos universitarios durante los últimos diez años en Taiwán. Dado el fuerte aumento del número de instituciones, en las últimas dos décadas, la Educación Superior se ha abierto a toda la población.

Figura 41: Número de instituciones universitarias.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 42: Número de alumnos universitarios.



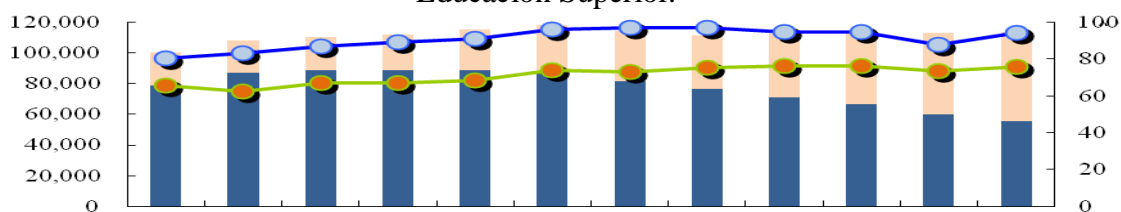
Fuente: Elaboración propia (2014).

¹¹ Respecto a la lista de preferencia, actualmente, todo el proceso se realiza por Internet.

En el año académico 2012-2013, los nuevos estudiantes admitidos de universidades y colegios universitarios ascendían a 272.288, lo que se traduce en una tasa bruta de matriculados del 83,15%.

En el transcurso de los últimos veinte años, las universidades taiwanesas han experimentado un enorme aumento en el número de estudiantes, que según algunos autores equivale a una verdadera “masificación” de la educación superior (véase figura 43). Por otra parte no podemos olvidar que la oferta educativa se diversifica a medida que los conocimientos progresan.

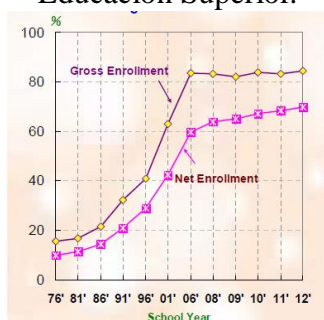
Figura 43: Número de admisión de nuevos estudiantes y tasa de admisión total en Educación Superior.



Año académico	2002 - 2003	2003 - 2004	2004 - 2005	2005 - 2006	2006 - 2007	2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014
College Entrance Examination In Specified Subjects (Estudiantes admitidos)	78562	87059	88939	88991	88920	86652	81409	76434	71165	66683	59696	55307
College Entrance Examination In Subject Competence (Estudiantes admitidos)	21645	20850	21588	23286	26359	31388	32907	34905	41439	46504	53637	58306
College Entrance Examination In Specified Subjects (Tasa de admisión)	80,41 %	83,22 %	87,05 %	89,08 %	90,93 %	96,28 %	97,1 %	97,14 %	94,87 %	90,44 %	88 %	94,39 %
Multiple Entrance System (Tasa de admisión)	65,63 %	62,33 %	67,02 %	66,89 %	68,59 %	74,2 %	73,18 %	75,48 %	76,31 %	77,37 %	73,33 %	73,73 %

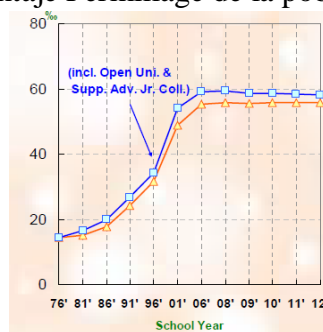
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 44: Tasas de matrícula en Educación Superior.



Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014)

Figura 45: Estudiantes de Educación Superior . Porcentaje Permillage de la población.



Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014)

Figura 46: Alumnado matriculado en Educación Superior en relación a la población total.

School Year	Net Enrollment Rate (%)	Gross Enrollment Ratio (%)	Students as Permillage of Population (%)	Students as Permillage of Population (incl. Open Uni. & Supp. Adv. Jr. Coll.) (%)
76'	9.97	15.40	14.27	14.27
81'	11.47	16.71	15.17	16.53
86'	14.24	21.58	17.73	19.89
91'	20.98	32.37	24.18	26.80
96'	29.07	40.90	31.52	34.34
01'	42.51	62.96	48.78	54.10
06'	59.83	83.58	55.25	59.13
08'	63.76	83.18	55.82	59.40
09'	64.98	82.17	55.56	58.69
10'	67.27	83.77	55.71	58.62
11'	68.27	83.37	55.85	58.51
12'	69.90	84.43	55.70	58.18

Note: 1. The number of students exclude those who studied in the forth three years in 5-year junior college.
2. The gross enrollment ratios in higher education exclude the students in graduate schools, open universities and supplementary advance institutes.

Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

En las figuras 44-46 podemos observar que el alumnado de Educación Superior ocupa un alto porcentaje respecto de la población total. Las tasas de matriculación y el porcentaje Permillage de la población de la Educación Superior, nos demuestran que aún están creciendo. Taiwán invierte constantemente en el área educativa con el objetivo de mantener competitiva la Educación Superior del país. Mientras que los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) invierten un promedio de 1,5% de su PIB en Educación Superior, Taiwán invierte alrededor de 1,92%. Asimismo, Taiwán es consciente de que está canalizando más recursos hacia la Educación Superior que hacia otros niveles educativos. En los últimos cinco años, el gobierno ha destinado 300 millones de dólares anuales como promedio, como un incentivo para las universidades a la hora de mejorar, aún más, la calidad de la investigación y de la enseñanza.

Para garantizar la calidad de la Educación Superior en el año 2005, el Ministerio de Educación colaboró con universidades e instituciones locales, con el objetivo de fundar el Consejo de Evaluación de la Enseñanza Superior y Acreditación de Taiwán (HEEACT)¹². El HEEACT clasifica y evalúa las publicaciones científicas de las

¹² Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan, HEEACT, son sus siglas en inglés. La Clasificación del Desempeño de las Publicaciones Científicas para las Universidades del Mundo es realizado por este Consejo de Evaluación. Se emplean métodos bibliométricos para analizar y clasificar las publicaciones científicas de las mejores 500 universidades del mundo; también, clasifica a las 300 mejores universidades del mundo de acuerdo a seis campos diferentes de estudio. Este sistema de clasificación se diseñó para universidades dedicadas a la investigación. Los indicadores predictivos utilizados en este sistema de clasificación miden la investigación a largo y a corto plazo de cada una de

universidades. Las evaluaciones están dirigidas a determinar si las universidades han cumplido con sus planes. En cuanto a los programas de evaluación, se centran en el consejo administrativo, la enseñanza, la investigación y servicios en general. En la actualidad, HEEACT ha sido aceptado como miembro en las organizaciones internacionales de acreditación, como el Asia-Pacific Quality Network (APQN) y el International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). Así para mantener y mejorar la calidad de la Educación Superior, el Ministerio de Educación sigue evaluando a la Universidad. También promueve una mayor flexibilidad entre las instituciones educativas superiores con el fin de aumentar su autonomía y competitividad. Además, insta a las universidades locales a realizar la acreditación en diversas instituciones internacionales. Por lo que respecta al intercambio internacional de cultura y educación, el Ministerio de Educación alienta a la creación de centros de investigación, así como también, a la colaboración de expertos académicos e investigadores en todas las partes del mundo. Más aún, supervisa la fusión de las universidades y alienta a la cooperación entre las instituciones.

Cuadro 30: Áreas de conocimiento en Educación Superior.

Año	Sexo	Total	Edu.	A. y H.	Cs., B. y Jur.	Cie., Ma. y Inf.	Ing., Ind. y Co.	Agri. y veter.	Salu. y B.	Ser.	Otros
Los estudiantes de pregrado matriculados en Educación terciaria de tipo B por campos de estudio											
2012	Total	100.0	0.2	13.2	26.6	0.9	32.6	1.7	8.2	----	16.7
	H	100.0	0.04	8.5	18.0	1.0	54.0	1.6	3.4	----	13.5
	M	100.0	0.4	17.9	35.1	0.8	11.2	1.7	13.0	----	20.0
Graduación Estudiantes matriculados en Educación terciaria de tipo A y Programas de investigación avanzada por campos de estudio (Cont.)											
2012	Total	100.0	5.2	16.0	29.2	7.7	25.9	2.4	6.3	----	7.2
	H	100.0	3.5	9.8	24.2	9.9	39.0	2.4	5.3	-----	6.0
	M	100.0	7.1	22.9	34.8	5.4	11.4	2.5	7.3	-----	8.6
A. y H. : Artes y Humanidades Cs., B. y Jur. : Ciencias sociales, comercio y jurídicas Sc., Ma. y Inf. : Ciencias, matemáticas e informática						Ing., Ind. y Co. : Ingeniería, industria y construcción Agri. y veter.: Agricultura y veterinaria Salu. y B.: Salud y bienestar Ser.: Servicios					
Nota:											
Educación terciaria de tipo A (CINE 5A): los programas suelen tener una base teórica y han sido concebidos para el acceso a programas de investigación avanzada y profesiones que requieren un alto grado de conocimientos y cualificaciones.											
Educación terciaria de tipo B (CINE 5B): los programas suelen ser más cortos que el terciario de tipo A y se centran en el desarrollo de destrezas técnicas, prácticas u ocupacionales para el acceso directo al mercado laboral, si bien puede que los programas respectivos comprendan algunas bases teóricas.											

las universidades estudiadas.

Programas de investigación avanzada (CINE 6): programas que llevan directamente a obtener una titulación en investigación avanzada, como por ejemplo un doctorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

A través del cuadro 30, podemos conocer la distribución de las áreas de conocimientos a las que se pueden vincular el alumnado de Taiwán.

A continuación, se presenta un cuadro sobre el alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior, por tipos de instituciones y modalidades de estudio¹³.

Cuadro 31: Alumnado matriculado en instituciones públicas y privadas de Educación Superior por tipos de instituciones y modalidades de estudio.

	Modalidad de escuela						Unidad: %
	CINE 5B			CINE 5A & CINE 6			
	Públicas	Privadas- subvención del gobierno	Privadas- administración privada	Públicas	Privadas- subvención del gobierno	Privadas- administración privada	
2010	19.5	80.6		47.2	52.8		
2011	19.0	81.0		47.2	52.8		
2012	19.0	81.0		47.0	53.1		

Fuente: Ministerio de Educación de Taiwán (2014).

Según los departamentos de las universidades taiwanesas, podemos clarificar las disciplinas en:

- Ciencias de la Educación
- Artes
- Humanidades
- Diseño
- Ciencias de la Vida
- Ciencias Naturales
- Informática
- Arquitectura y construcción
- Veterinaria
- Servicios Sociales
- Ciencias Sociales y del Comportamiento
- Periodismo e Información
- Administración y Empresas
- Legislación
- Matemáticas y Estadística
- Ingeniería
- Agricultura, Silvicultura y Pesca
- Salud
- Servicios Personales
- Protección del Medio Ambiente

¹³ Datos extraído de 2012 Informe de Education Statistics. The Republic of China. Recuperado en <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=19987&wid=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf&Index=1> [29 de enero de 2014].

● Servicios de Transporte

● Servicios de Seguridad

Para afrontar los retos y exigencias de la sociedad del conocimiento son necesarios cambios constantes en los grupos sociales, en las organizaciones públicas y privadas, y en las personas. En este sentido, las universidades taiwanesas con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad y favorecer la competitividad de sus estudiantes, en los distintos sectores profesionales, hace ya años que ha introducido modificaciones en su política educativa.

En el año 2001, el Ministerio de Educación promulgó 《大學教育政策白皮書》 el *Libro Blanco sobre Política Educativa Universitaria* para conseguir la excelencia en la educación universitaria y explicar las políticas universitarias. En el capítulo 5, el sexto punto dice: “fortalecer la competitividad universitaria internacional, es una estrategia del desarrollo de la educación universitaria”. Por lo tanto, la Universidad debe organizar estrategias y proporcionar sugerencias para mejorar la situación de la Educación Superior respecto a la interculturalidad, y aumentar la competencia intercultural. Así pues, es apremiante promover la internacionalidad de la Educación Superior.

El *Libro Blanco* de la educación universitaria fue una de las normas políticas que reforzó la Educación Intercultural. Hoy en día, cada vez son más las universidades que inician la enseñanza de lengua extranjera como segunda lengua. Esto significa que en la universidad se estudian lenguas extranjeras: el inglés obligatoria y otra más (español, italiano, francés, ruso, etc.) para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de elegir más asignaturas de idioma. Por ejemplo, la mayoría de los departamentos de lenguas extranjeras ofrece el inglés y otra lengua, como el español. En Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de aprender español, como una de las múltiples lenguas que oferta su departamento de formación lingüística, dentro de su plan curricular. 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. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Taiwán, Universidad de Chengchi, Universidad Nacional de Cheng Kung, Universidad de Tunghai, etc., se encuentran en esta situación. Del mismo modo, en varias facultades de Economía, Política, Traducción, etc., el español también es una de

las opciones como asignatura electiva o segunda lengua extranjera.

En el año 2009, el Ministerio de Asuntos Exteriores elaboró un plan que se llamó 《國際青年大使交流計畫》 *Programa de Intercambio de Embajador Internacional de la Juventud*, entre cuyos miembros se encuentran estudiantes universitarios. El propósito de este proyecto es promover los intercambios juveniles con otros países y el conocimiento de otras culturas. Durante su estancia, los jóvenes “embajadores” participan en diversos programas sociales y culturales con el fin de intercambiar y conocer otra cultura, establecer amistades y también hace que las juventudes amplíen su horizonte internacional. Este programa no sólo establece la actividad de “diplomacia flexible” y el concepto de “diplomacia cultural”, sino que también es una innovación de educación intercultural. Vista la respuesta entusiasta, el Ministerio de Asuntos Exteriores sigue organizando y agrandando esta actividad.

Por otra parte, tenemos 《大學卓越計畫》 el *Proyecto de Excelencia en Universidades* diseñado desde el Ministerio de Educación, para la promoción de los estándares académicos de la Universidad. Este proyecto consta de un plan 《推動大專院校國際化計畫》 para promover la internacionalidad en las instituciones universitarias, y su objetivo es fortalecer la calidad de la educación superior a través del intercambio y la cooperación. Los programas incluyen la planificación de programas para la enseñanza del inglés, crear el ambiente internacional en la enseñanza/aprendizaje, invitar a profesionales al país y ofrecer becas a estudiantes de Doctorado para asistir a conferencias internacionales, adquirir doble titulación transnacional, etc. Todas estas iniciativas tienen como objetivo transformar de modo sostenible la Universidad hacia una orientación internacional en investigación, formación e innovación.

El día 4 de diciembre del año 2013, el Ministerio de Educación publicó 《教育部人才培育白皮書》 el *Libro Blanco del cultivo del talento del Ministerio de Educación*. En dicho documento se afirma que “la Universidad debe promover talentos innovadores y de calidad para mejorar la competitividad internacional”. Objetivo a cumplir en 10 años. En respuesta a la globalización, el Ministerio de Educación de Taiwán ha promovido proyectos que tienen como objetivo desarrollar la relación internacional de Taiwán. Para

conseguirlo, Taiwán trabaja continuamente fomentando las actividades de intercambio internacional, mejorando las habilidades de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y desarrollando los centros de investigación y el nivel de enseñanza de la Educación Superior.

Por lo que respecta al intercambio internacional de la cultura y educación, y con el fin de facilitar la cooperación cultural y la educación internacional, el Ministerio de Educación patrocina los siguientes programas y eventos:

1. Subvenciones para organizar conferencias nacionales y asistir a conferencias internacionales.
2. Invitar a especialistas en educación internacional.
3. Intercambio entre estudiantes taiwaneses que estudian en el extranjero con estudiantes extranjeros que estudian en Taiwán:
 - a. Estudios en el extranjero para los egresados bachilleres.
 - b. Estudios en el extranjero para los egresados universitarios.
 - c. Estudios en el extranjero con becas del gobierno.
4. Estudios o prácticas en el extranjero: las universidades seleccionan estudiantes y el Ministerio de Educación ofrece las becas.
5. Préstamos para estudios en el extranjero.
6. Becas para los estudiantes extranjeros.

Para alentar los intercambios internacionales, el Ministerio de Educación ha diseñado dos vías de acceso. Por un lado, están las políticas que ayudan a atraer a estudiantes extranjeros para estudiar en Taiwán. Por otro lado, todos los años, el Ministerio de Educación de Taiwán ofrece becas y oportunidades a estudiantes locales para estudiar en países extranjeros. Gracias a estos proyectos, durante el curso académico 2012-2013, el número de estudiantes extranjeros fue de 55.463, como se puede observar en el cuadro 32 y la figura 47. Así pues, el número de estudiantes extranjeros sigue subiendo.

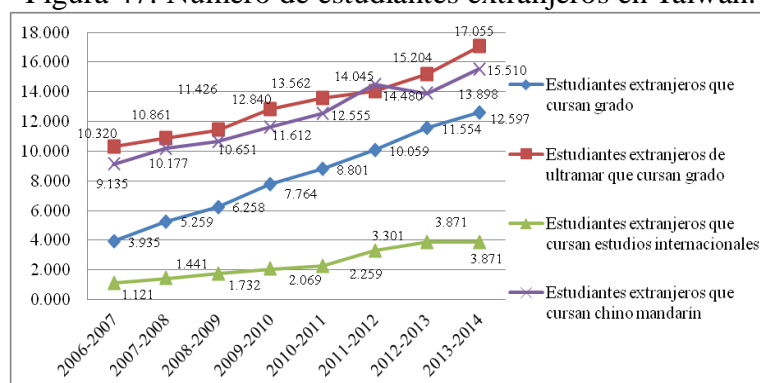
Cuadro 32: Estudiantes extranjeros en Taiwán.

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total	33.065	39.042	44.776	57.166	64.558	78.261
Subtotal de estudiantes internacionales	30.067	34.285	37.177	41.885	43.957	33.206
Estudiantes extranjeros que cursan grado ①	6.258	7.764	8.801	10.059	11.554	12.597
Estudiantes extranjeros de ultramar que cursan grado ① (incluidos los estudiantes de Hong Kong y Macao)	11.426	12.840	13.562	14.045	15.204	17.055
Estudiantes extranjeros que cursan estudios internacionales ②	1.732	2.069	2.259	3.301	3.871	3.871
Estudiantes extranjeros que cursan chino mandarín ③	10.651	11.612	12.555	14.480	13.898	15.510
Subtotal de los estudiantes chinos en el extranjero	2.998	4.757	7.599	15.281	21.499	29.228
China continental. Estudiantes que cursan grado ①	-----	-----	-----	928	1.864	3.554
China continental. Estudiantes que cursan cursos de corta duración ③	1.321	2.888	5.316	11.227	15.590	21.233
Estudiantes extranjeros que cursan cursos corto plazo (un año académico) ②	1.258	1.307	1.604	2.265	3.163	3.163
China continental. Estudiantes que cursan formación técnica	419	562	679	861	882	1.278

Notas:
 ① Datos relacionados con el número de estudiantes de grado, a fecha el 15 de octubre.
 ② Número de estudiantes de intercambio continental y de matrícula a corto plazo, para el año 2014, se estima sobre la base de datos del año 2013.
 ③ Inscripciones de estudiantes de chino mandarín y estudiantes, a corto plazo, por un año académico.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 47: Número de estudiantes extranjeros en Taiwán.



Fuente: Elaboración propia.

Según el Ministerio de Educación de Taiwán, el número de convenios firmados entre universidades taiwanesas y extranjeras sigue aumentando. Se supone que los sistemas de intercambios o de convalidación de créditos con universidades extranjeras son una de las mejores maneras para atraer estudiantes, siendo esto positivo, puesto que las universidades taiwanesas están intentando sobrevivir en una sociedad en la que la tasa de natalidad va en disminución.

Estos proyectos y reformas educativas nos hablan de la importancia de la interculturalidad en la Educación Superior de Taiwán. En este contexto, las universidades refuerzan la dimensión de utilidad o función social, intentando dar respuesta a dos retos principales: facilitar el acceso de la población a una educación superior de calidad y apoyar al tejido socioeconómico para afrontar las nuevas reglas de competitividad internacional derivadas de la globalización. La sociedad del conocimiento necesita ciudadanos con un alto nivel formativo e instituciones capaces de generar saber y transferirlo a la sociedad eficazmente.

3.1.3 Retos y perspectivas de las universidades taiwanesas

Las universidades taiwanesas desde su nacimiento hasta el siglo XX, han sido instituciones centrales, llamadas frecuentemente a llevar a cabo funciones esenciales en su contexto social. A lo largo de su historia, han cambiado sus fines y sus funciones, adoptándose a las diferentes demandas de la sociedad. 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.

《教育部人才培育白皮書》 El *Libro Blanco del cultivo del talento del Ministerio de Educación* de Taiwán (2013) señala como características de las últimas décadas el rápido cambio social, la reestructuración industrial, el conocimiento económico y la baja tasa de natalidad. Por otra parte surgen problemas en cuanto al desarrollo de los recursos humanos como “la brecha entre conocimiento académico y uso práctico en el trabajo”, y “el desequilibrio entre la oferta y la demanda”. Estos problemas tienen un impacto directo en el desarrollo de la sociedad y de la economía. Por lo tanto, es importante y urgente saber cómo superar la crisis para que cada alumnado pueda aplicar su conocimiento en su trabajo y elevar la calidad y el nivel de los estudiantes universitarios.

Para superar los retos y los desafíos en las universidades taiwanesas, se trabajó sobre dos ámbitos: contexto nacional y contexto internacional. En el contexto nacional se encuentran los problemas siguientes:

- El número excesivo de universidades

Como consecuencia de la Reforma Educativa 410¹⁴ del año 1994, el número de las universidades creció cada año. El número total de las instituciones universitarias aumentó desde 51 en el año 1993 hasta 161 en el año 2014, casi el triple.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, en el año académico 2012-2013, el número de admisiones de estudiantes universitarios (incluyendo estudios diurnos y nocturnos) alcanzó 274.000 estudiantes. Los egresados de la educación secundaria superior y profesional sumaron un total de 270.000. Es decir, el número de admisión de estudiantes universitarios ha sobrepasado el total de los egresados de educación secundaria superior y profesional. Hoy todos los estudiantes pueden ingresar en la universidad. La Educación Superior fue una educación de élite en el pasado, hoy ha evolucionado hacia una educación universal.

Debido a que el número de estudiantes universitarios ha excedido al número de los egresados de la escuela secundaria superior y profesional, existe un exceso de oferta en la educación superior. Por esta razón, la calidad de la universidad y el nivel del alumnado se ve con preocupación.

- Desequilibrio de recursos humanos

En los últimos años la reestructuración industrial y su reubicación ha hecho que las exigencias respecto de los recursos humanos hayan evolucionado. Sin embargo, la planificación de recursos humanos no cambia inmediatamente, con la demanda de la sociedad y de la industria. A través de los datos estadísticos en los últimos años, se observa una expansión de las instituciones universitarias. El número de los egresados universitarios se ha triplicado. Aunque las instituciones universitarias han formado los recursos humanos suficientes, existe una brecha entre los egresados universitarios y los empleados recién titulados respecto a su formación práctica. Esto se debe a que la formación de los egresados no se corresponde con las expectativas de la sociedad y las demandas de la industria.

¹⁴ Reforma Educativa 410, en el año 1994, hay cuatro ideas principales: aumentar el número de las instituciones universitarias y los centros de secundaria superior, promover la modernización de la educación, promover las clases pequeñas y enseñanza en grupos reducidos, y establecer la Ley Fundamental de Educación.

Según los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación, el año 2013, contaba con un total de 1.355.290 estudiantes universitarios, 183.000 estudiantes de Máster y 33.000 estudiantes de Doctorado. Cada año los egresados de Máster suponen 60.000 y los egresados de Doctorado aproximadamente 4.000. La formación académica sigue ascendiendo (Licenciado→Máster→Doctorado), lo que supone un desequilibrio de recursos en la Educación Superior. Por consiguiente, la “devaluación del título académico” supondría una grave crisis. Además, en Taiwán, el salario medio no ha aumentado desde hace muchos años, por el contrario, disminuye. Todo ello lleva a un desequilibrio respecto de la oferta y la demanda, aumentando así el desempleo. Además, la Educación Superior presta demasiada atención a la teoría, mientras que se descuida la práctica y así no se da respuesta a la demanda ni se adapta a los cambios. En este sentido, las universidades taiwanesas con la finalidad de responder a las necesidades de la sociedad y favorecer la competitividad del alumnado universitario, desde hace un año intenta resolver el desequilibrio entre la demanda y la formación de talentos en el país.

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

El *Libro Blanco* señala tres puntos importantes para la Educación Superior: a) Los estudiantes pasivos no pueden enfrentarse a un entorno social que cambia rápidamente. b) Los currículos no tienen un ámbito interdisciplinario y hay una brecha entre la teoría y la práctica. c) El profesor necesita cambiar el método de enseñanza en el aula para responder a las demandas del alumnado.

En el *Libro Blanco* se afirma que uno de los problemas más importantes en la Educación Superior actual se centra en enseñar al alumnado a aprender de una forma autónoma. Pero muchos estudiantes dependen de su nota de examen de selectividad para elegir su departamento en la Universidad, por lo tanto, la motivación para aprender es escasa, centrándose en la idea de superar el examen.

El credencialismo está profundamente implantado en la cultura de Taiwán, y muchos estudiantes aspiran a entrar en una buena universidad, pues con ello encuentran la total satisfacción académica. En otras palabras, para ellos es más importante la Universidad que la carrera, es más relevante dónde estudiar que, qué, estudiar. Este fenómeno ha existido y sigue existiendo hoy día en la sociedad. La gente no se fija en otra cosa que

en el diploma, o mejor dicho, el nombre de la Universidad que expide el diploma. Por otra parte, las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de los exámenes y oposiciones, propician el carácter dissociado entre teoría y práctica, ya que el alumnado memoriza el temario con el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos para una prueba, y no para poder aplicarlos. En otras palabras, falsa disyuntiva entre teoría y práctica.

La formación inicial y permanente de la mayoría del profesorado se ha centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión. A ello, cabe añadir la fragilidad del modelo evaluador al generar unas estrategias de aprendizaje dirigidas fundamentalmente a la memorización a corto plazo. Este modo de aprender provoca una mayor disociación entre teoría y práctica, ya que el alumnado se ejercita en memorizar el temario para exponer los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos a las distintas situaciones que la vida profesional le va a deparar.

Si nos centramos en el currículum, un currículum diseñado hace medio siglo, no es adecuado para los estudiantes taiwaneses de hoy en día. Durante varios años, ha existido una tensión entre el currículum y la finalidad educativa. El currículum utilizado en la mayor parte del sistema educativo se ha basado tradicionalmente en los conocimientos especializados de disciplinas concretas y no ha incluido una educación más generalista. Respecto a los currículum de la educación superior en Taiwán, algunos expertos han apuntado este problema, pero todavía no han establecido las estrategias relacionadas para mejorarlo.

Una visión más actual es la que se centra en ver la educación como un medio para formar a una población activa, bien preparada, ante un mundo económicamente globalizado. Esto podría tener implicaciones significativas en el desarrollo curricular. Además, en los estudios efectuados para conocer el nivel o grado de competencia intercultural que tiene el alumnado, se ha observado que está poco desarrollada o que existe poca conciencia de su importancia, tanto en estudiantes universitarios como en recién graduados o empleados de reciente ingreso al mundo laboral.

Como se ha mencionado, hay algunas realidades indiscutibles del entorno global que debemos tener en cuenta para plantear correctamente la transformación de la educación superior. Estas son: “globalización”, “disminución de la tasa de natalidad”, “envejecimiento” y “digitalización” son muchos los países avanzados que se enfrentan a estos temas comunes. Estas realidades también tienen un gran impacto en la educación, ya que:

1. Globalización: la globalización ha tenido una repercusión transfronteriza en la economía, en la política y en la cultura. Los acelerados cambios que se operan en la ciencia y en la tecnología a nivel mundial, en el contexto de la globalización neoliberal, tienen un impacto determinante en la educación superior.

La estructura de la sociedad de Taiwán está cambiando debido a la globalización. La globalización consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global.

2. Disminución de la tasa de natalidad y envejecimiento: en Taiwán en los últimos años, la tasa de natalidad ha disminuido y ha envejecido la población. La estructura de la población ha cambiado y este cambio tiene un impacto en la educación. La tasa de natalidad en 2011 fue de 8,48 por mil, una de las más bajas del mundo.

La baja tasa de natalidad tendrá un impacto grave en todos los niveles de la escolarización en el futuro. En 1997, la población nacida fue de 326.000, en 1998 cayó a 271.000. Según datos estadísticos desde hoy hasta el 2016, el número de los estudiantes universitarios se desplomará a 55.000, ocupando 19% los estudiantes matriculados en el primer curso de la universidad. A partir del 2028, el total de alumnado disminuirá a la mitad de los que había en el 2013. Por esta razón, es necesario ajustar los recursos educativos. Por otro lado, hay que llevar a cabo una reforma completa de los curriculum, materiales didácticos y otros recursos educativos.

3. Digitalización: con el rápido desarrollo de la tecnología y de Internet, el acceso a la información hoy es más rápido. Debido a la digitalización, se ha modificado la

enseñanza tradicional y el método de formación, por ejemplo, E-learning¹⁵, adquieren cada vez más importancia. El *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea*, señala tres grandes hitos en la educación:

- La emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción;
- El fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo;
- La revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales.

La enseñanza superior ha demostrado a lo largo de los siglos su capacidad para adaptarse, evolucionar, propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Como es sabido, la Educación Superior debe desempeñar un papel activo en relación al desarrollo humano y social. Se aprecia una cierta coincidencia en torno a los desafíos prioritarios que el desarrollo humano y social exigen a la Educación Superior. La mayor parte de las propuestas plantean la necesidad de un mayor diálogo de la Universidad con el resto de la sociedad, definir qué universidad se quiere, de qué manera debe adoptarse localmente, y qué se entiende por su pertinencia social. Las medidas que emergen con mayor fuerza se centran en la renovación.

En este contexto, Altbach (2002) afirma que las sociedades que ignoran las múltiples finalidades y funciones que tiene la universidad serán mucho más débiles, ya que éstas son motores de la economía del conocimiento, pero deben estar también al servicio de los objetivos humanísticos y culturales de los individuos. La Universidad es aún la principal institución que genera y difunde el conocimiento, también es la base para el desarrollo económico y social de los países. La Educación Superior asume, un rol decisivo en los estudios, en los valores y en las habilidades.

Así pues, los estudiantes universitarios deben aprender desde los primeros años a

¹⁵ El E-learning es una modalidad que combina la educación a distancia y la educación presencial; retomando las ventajas de ambas modalidades y complementando el aprendizaje de los estudiantes. También puede definirse como un sistema de comunicación masiva y bidireccional que sustituye la interacción personal en el aula del profesor y alumno, como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial, que proporcionan el aprendizaje autónomo de los estudiantes, además de reforzar la habilidad de la comunicación efectiva con los participantes a través de las plataformas usadas.

solucionar problemas reales o simulados; en desarrollar habilidades prácticas y estimular la lógica del pensamiento; en la utilización de la ciencia y la técnica y de la teoría científica para formar a una elite profesional, con una visión internacional, y un pensamiento independiente.

Como conclusión, podemos decir que es imprescindible establecer un mayor diálogo entre la universidad y la sociedad. Por ejemplo, hay que acordar qué modelo de universidad se quiere, de qué manera debe estar adaptada localmente y que se entienda por su pertenencia social. Por otra parte, la valoración de la universidad está llamada a promover el desarrollo cultural acorde con las necesidades sociales. Los centros de Educación Superior solamente podrán convertirse en instituciones educativas y de desarrollo social si son capaces de establecer vías que conlleven a la materialización del contenido común de su sistema de procesos: ciencia-profesión, cultura-profesión, creación-producción y promoción de la cultura.

3.2 Departamento de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

3.2.1 El contexto de los Departamentos de Español

En Taiwán, el chino mandarín es la lengua oficial, además de esta lengua, existen dos dialectos: el taiwanés y el hakka y otros idiomas propios de diez tribus aborígenes, que aún conservan sus lenguas nativas. La segunda lengua o las lenguas extranjeras más estudiadas son el inglés, el japonés, el español, el francés y el alemán. No obstante, el inglés sigue siendo la lengua más estudiada y la más hablada, ya que es obligatorio a partir de 3° curso de la enseñanza primaria. La otra lengua es el japonés, debido a su proximidad geográfica, su avanzada tecnología y su influencia sobre el mundo de la moda.

Taiwán es una isla pequeña, que se ha desarrollado rápidamente en el ámbito internacional debido a su economía. Lin (2000) afirma que al ser una nación apoyada en el comercio internacional, tiene mucha importancia el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, tales como, el inglés, el francés, el japonés, el español, el alemán,

el ruso, el coreano y el árabe, etc.

Hoy en día, el español es la segunda lengua más hablada en todo el mundo. El Instituto Cervantes (2006) estima que hay 400 millones de hablantes nativos, y 100 millones más que hablan el español como segunda lengua, con un total de aproximadamente 500 millones de hablantes y es la lengua oficial en más de veinte países, especialmente en España y América Latina. En el Informe del Instituto Cervantes 2014¹⁶, se señala que en el año 2030, el 7,5% de la población mundial será hispanohablante (un total de 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima del ruso (2,1%), del francés (1,1%) y del alemán (1,1%). También, se afirma que en el 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. Podemos ver que el porcentaje de población mundial que habla español sigue aumentando.

El español es considerado como una de las lenguas más habladas en el mundo después de mandarín y el inglés. Moreno Fernández y Otero Roth (2006) afirman que el español es una lengua sólidamente unificada, gracias al elevado número de sus hablantes. Las diferencias entre el español hablado en Argentina, México y España son mínimas y sus hablantes pueden comunicarse entre sí en un porcentaje cercano al 100%, según la Academia Norteamericana de la Lengua, (2006). Igualmente, junto al inglés y al francés, el español es uno de los tres “idiomas de trabajo” de la ONU y uno de los seis “idiomas para reuniones oficiales” junto con el árabe, el chino y el ruso. El español se considera actualmente lengua oficial en decenas de organismos internacionales (UNESCO, OMS, FAO, etc.). También es la tercera lengua más usada en Internet. En definitiva, el español desempeña un papel crucial en la comunicación internacional.

Con respecto al estudio del español en Taiwán, podemos señalar tres aspectos: la política, los negocios y los intercambios culturales. Actualmente, Taiwán tiene relaciones diplomáticas con 24 países, y 12 de ellos son de Latinoamérica. Es decir, casi la mitad de los países que mantienen relaciones diplomáticas con Taiwán, son países de habla hispana. Los lazos con los aliados latinoamericanos son de vital importancia para Taiwán, y esto hace que el español sea un idioma importante tanto a nivel político como

¹⁶ Instituto Cervantes (2014). El español: Una lengua viva. Informe 2014. Recuperado en <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf> [16 de agosto de 2014]

económico.

En la actualidad y centrándonos en los negocios, Taiwán mantiene 10 oficinas de representación comercial en países de habla hispana, sin relaciones diplomáticas, ya que las empresas cada vez están más interesadas en este mercado. Los países hispanos también muestran su interés comercial por Taiwán, prueba de ello es que actualmente, son 7 los países de habla hispana que sin tener relaciones diplomáticas cuentan con oficina comercial en Taiwán. España, a través de la Cámara de Comercio, y de las diversas oficinas comerciales de Comunidades Autónomas como la de Cataluña, Valencia y Murcia, mantiene igualmente relaciones comerciales con Taiwán.

Además, algunas empresas de Taiwán han trasladado sus plantas a México y a países de Centroamérica con vistas a acercarse al cliente norteamericano. Por otra parte, nos encontramos con una gran carencia en la formación de personal directivo y técnico en la empresa respecto al dominio del español. Ante esta situación, algunas firmas y empresas ofrecen a sus empleados cursos de español en institutos de idiomas con el fin de beneficiar sus negocios con Europa y Latinoamérica. Por lo tanto, se necesitan más personas especializadas en lenguas extranjeras.

Por otro lado, aunque no existe un intercambio cultural oficial entre España y Taiwán, varias universidades españolas mantienen relaciones de cooperación académica, e incluso en algunos casos concretos imparten programas específicos a grupos de estudiantes taiwaneses, que estudian en las universidades españolas para perfeccionar sus conocimientos. También las universidades taiwanesas mantienen diversos convenios de colaboración con universidades de la América hispanohablante. Asimismo, se mantienen estrechos lazos culturales y académicos con sus clientes latinoamericanos.

Lin (2012) señala en la revista *Foreign Trade Development of the Republic of China* (1998), que el gobierno de Taiwán ha establecido una serie de acciones políticas y principios generales relacionados con los países de habla hispana, como los programas *Guidelines for Strengthening Trade with Central and South America Trading Partners*, *Policy for Strengthening Trade Cooperation with Central America* y *Action Plan for Strengthening Trade with Europe* para conseguir una buena relación bilateral sin

barreras de ningún tipo, con los países hispanohablantes. Además, el gobierno ofrece también un fondo de ayuda económica a las pequeñas o medianas empresas taiwanesas para poder desarrollar su marketing en Europa, Latinoamérica, etc.

También queremos destacar la definición que se hace en el MCER (2001: 103-104) al afirmar que “el alumno debe reconocer su posición y la de su propio país en el mundo globalizado actual, especialmente cuando una gran cantidad de personas en el mundo, aún en naciones con altos índices de pobreza, hablan dos o más idiomas”. Por todo esto, estamos de acuerdo con lo que señala el MCER ya que es crucial en el mundo globalizado actual conocer y hablar otros idiomas.

A través de los datos presentados, se ha intentado dar una respuesta al hecho de por qué se aprende español en Taiwán. Por un lado, estaría el importante papel que desempeña como vehículo de comunicación en la economía y en las transacciones comerciales. Por otro lado, se crea la oportunidad de tener un mayor contacto con los países hispanos, así como de potenciar los intercambios culturales.

Haciendo un poco historia podemos decir que la lengua española empezó a hablarse en Taiwán en el año 1626, cuando los españoles se asentaron en el norte, en ciudades como Keelung, Tamsui e Ilan. Y allí construyeron los famosos monumentos coloniales como el Castillo de San Salvador en Keelung y el Castillo de Santo Domingo en Tamsui. Los misioneros españoles contribuyeron a la fundación de la Iglesia Católica, y a la constitución de escuelas en Taiwán para evangelizar la zona. En aquel periodo, algunos taiwaneses, aunque pocos, aprendieron a leer español.

Pasado el tiempo y como consecuencia de las persecuciones y matanzas de la República Popular de China, los religiosos se vieron obligados a salir de China y se establecieron en otros lugares, como Taiwán. Aquí los jesuitas hispanos realizaron una gran labor de traducción, compilación de diccionarios y difusión de la cultura. Destacamos como personalidades a Carmelo Elorduy (sinólogo y traductor), el profesor Fernando Mateos (autor de varios diccionarios del chino al español y del español al chino), el poeta colombiano Bernardo Acevedo, etc¹⁷. Los religiosos hispanos participaron en la

¹⁷ Recuperado en <http://spanish.taiwan.net.tw/Article.aspx?a=314&print=1> [10 de enero de 2014].

creación de Departamentos de Español en las universidades de Tamkang y en la Católica de Fujen. En el sur, concretamente en Kaohsiung, de manos del agustino recoleto Manuel Piérola, se creó una sección de español en el Colegio Universitario de Wenzao que ahora es Universidad de idiomas extranjeros Wenzao. Durante los 17 años de colonización, no se generalizó la lengua española en Taiwán. La enseñanza de la lengua española no se inició de forma sistemática hasta el siglo XX, y en los últimos años, según los datos oficiales, el número de emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España, ha aumentado significativamente.

Figura 48: Emisión de visados de larga duración de taiwaneses para estudiar en España.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En línea con lo señalado anteriormente, la emisión de visados de larga duración a taiwaneses para estudiar en España, es de más de 90 días. Por lo que respecta a los cursos de corta duración, es complicado contabilizar el número de alumnos, ya que los ciudadanos taiwaneses están exentos de solicitar visado para estancias inferiores a 90 días. Si se hace una comparación con otros países, el número de estudiantes que se decantan por ir a España a estudiar es reducido. Esto se debe a que los estudiantes taiwaneses prefieren formarse en inglés en la universidad y aprenden español de forma complementaria. Actualmente, la mayoría de los estudiantes que estudian en España proceden de cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao).

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.

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 2307¹⁸.

En la actualidad hay cuatro centros universitarios¹⁹ con Departamento de Español en Taiwán: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Los cuatro ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española, junto a un posgrado y tienen el mayor número de estudiantes de español de Taiwán, además del currículum educativo de español más 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 ser graduado en bachillerato y llega sin ningún conocimiento de español, por lo que la enseñanza empieza por el abecé. El alumnado de estos departamentos estudia español como especialidad de lengua extranjera. El alumnado tiene que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de cursos profesionales. Los departamentos de lenguas extranjeras ofrecen una gama completa de cursos para que el alumnado conozca también las características de los idiomas extranjeros, las costumbres, y las culturas distintas a través del aprendizaje de lenguas. Estas universidades ofrecen, además, planes de intercambio con alumnado de universidades hermanas de España. Todos los años el alumnado de tercer curso va a estudiar un año completo a España para avanzar tanto en su competencia comunicativa como en su conocimiento de la cultura española.

También, el español se imparte en otras universidades como segunda lengua. En Taiwán, el número de estudiantes que escogen español como asignatura optativa ronda los 2000²⁰. El español se ofrece en varias universidades como segunda lengua (cursos optativos, en su mayoría de dos horas semanales durante dos años), para los estudiantes

¹⁸ Datos extraídos del 2014 Department of Statistics. Recuperado en <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf> [14 de enero de 2014].

¹⁹ El nombre de universidad según orden alfabético.

²⁰ Datos extraídos en octubre de 2010 Cámara de Comercio de España en Taiwán. Este estudio ha sido realizado por Ane Unamuno Cortabarría bajo la supervisión de la Cámara de Comercio de España en Taiwán. El Informe denominado “El mercado de la enseñanza del español en Taiwán”. Recuperado en: http://www.icex.es/icex/cda/controller/pageOfecomesGen/0,5936,5398971_5399910_5503422_4425978_-1,00.html [4 de enero de 2014].

de otras especialidades. Hoy en día, cada vez son más las universidades que se inician en la enseñanza del español. Además de las cuatro universidades con Departamento de Español, ya mencionadas en Taiwán existen treinta y dos universidades que ofrecen la posibilidad de aprender español, como una de las múltiples lenguas que ofertan sus departamentos de formación lingüística, dentro de su plan de estudios. 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. La mayoría de los departamentos de lenguas extranjeras son Departamentos de Inglés, en los que se ofrece la enseñanza del español. Del mismo modo, en varias facultades, de Economía, Política, Traducción, etc., el español también es una de las opciones como asignatura optativa o segunda lengua extranjera. La enseñanza del español experimentó un gran avance a partir del siglo XX. El número exacto de alumnos es difícil de calcular porque Taiwán tiene más de 161 universidades y este número aún está creciendo.

Cabe resaltar que algunos estudiantes aprenden español en las escuelas de idiomas privadas debido a la demanda en el mundo del trabajo. La mayoría de los aprendices son trabajadores que quieren aprender otro idioma extranjero para incrementar su competitividad en el ámbito laboral. Por eso, las expectativas de los empleados son claras y definitivas, la finalidad es obviamente el beneficio económico.

En cambio, con respecto al estudiante que elige estudiar en el Departamento de Español en la universidad, se pueden distinguir dos tipos de motivación: interés y obligación. La primera, debido a sus intereses o a que tienen ideas y objetivos concretos. La razón por la que el alumnado taiwanés elige español está en su interés por la cultura, el turismo y los negocios internacionales. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en Taiwán pertenecen al segundo tipo de motivación. La elección del español está condicionada, por la nota de acceso a la universidad, ya que la nota más alta se exige para estudiar inglés, en segundo lugar está el español.

Por otra parte, está el alumnado que estudia en otros departamentos (no en los de español). Estos estudiantes estudian español por gusto. Al entrar en la universidad, eligen una segunda lengua extranjera según su interés. Algunas universidades exigen

que estudien dos años obligatoriamente u optativamente, y otras solo un año. No obstante, como estas asignaturas no son obligatorias, ellos no prestan muchas atención.

3.2.2 El fenómeno de los recursos educativos en los Departamentos de Español

En el apartado anterior, se ha analizado el contexto de la enseñanza del español junto con las universidades que poseen Departamentos de Español en Taiwán. A continuación, nos centramos en las cuatro universidades con Departamento de Español: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao con el propósito de analizar en detalle sus recursos educativos. Para saber cómo es el sistema de enseñanza del español en Taiwán, hemos utilizado la información que ofrecen los departamentos.

Según los datos estadísticos oficiales ofrecidos por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación (2014), hay 2307 estudiantes²¹ que están estudiando la Licenciatura de Español, durante el curso académico 2013-2014, incluyendo las secciones nocturna y diurna.

El cuadro siguiente muestra el número de cursos, grupos y estudiantes existente en el año 2014 en las universidades taiwanesas con Departamento de Español²².

Cuadro 33: Plan de estudios de los cuatro Departamentos de Español de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao.

Universidad	College Cursos, grupos y n° de estudiantes	Licenciatura				Máster	Total de estudiantes
		Total de cursos	Grupos por curso	N° de estudiantes por un grupo	N° de estudiantes por universidad	N° de estudiantes de Máster	
Fujen	No hay	4	1	60	285	32	317
Providence	No hay	4	2	50	439	26	465
Tamkang	No hay	4	2	60	520	23	532
Wenzao		4	2	50	441	No hay	441
		4 (nocturno)	1	45	166	No hay	166
		2 (2° ciclo)	1	20	31	No hay	31
		5 cursos	5	2	50	264	No hay

²¹ Datos extraídos del 2014 Department of Statistics. Recuperado en <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3752&Page=22203&Index=7&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf> [14 de enero de 2014].

²² Información facilitada por los directores y personal administrativo de los Departamentos de Español de estas universidades.

	(1 grupo 50 alumnos)						
Total de estudiantes							2.216

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por los departamentos (2014).

Estas cuatro universidades con Departamento de Español ofrecen títulos oficiales de Licenciatura en Lengua Española, pero sus programas son distintos. Fujen, Providence y Tamkang tienen un plan de estudios de 4 años, mientras que Wenzao cuenta con tres programas: College (5 años), el Segundo ciclo de la Universidad (2 años) y el Grado de cuatro años (4 años) para los cursos de la sección nocturna y diurna.

De acuerdo con los datos estadísticos ofrecidos por cada universidad a lo largo de estos últimos años, en el Departamento de Español de Fujen, se admitía entre 60-80 estudiantes cada curso. En Providence, cada curso cuenta aproximadamente entre 100-110 estudiantes y se divide en dos grupos. En Tamkang, el departamento tiene entre 130-150 estudiantes cada curso, y se divide en dos grupos. En Wenzao, debido a que existe varios modelos educativos, el número de estudiantes depende del modelo. El modelo de facultad, posee cuatro años y cada año tiene alrededor de 100 estudiantes y 50 estudiantes en cada grupo.

En general, en las universidades taiwanesas, cada departamento cuenta entre 60-70 estudiantes. De hecho, este número no es el idóneo para la enseñanza del español, porque el método de enseñanza colectivo exige un número más reducido de estudiantes. Por esta razón, los Departamentos de Español pretenden disminuir el número de estudiantes, dividiéndolos en 2 ó 3 grupos para que la eficacia de la enseñanza sea lo más elevada posible.

Estas cuatro universidades dan diferentes **nombres** a los Departamentos de Español:

Universidad Católica de Fujen: Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas

Universidad de Providence: Departamento de Lengua y Literatura Española

Universidad de Tamkang: Departamento de Español

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español

A continuación, se presenta cada Departamento de Español, con su historia, objetivo

educativo, características pedagógicas, docentes y estudiantes, planes y estrategias de desarrollo futuro, material, equipo didáctico, y actividades del departamento, etc. Es necesario resaltar que lo que se ofrece es una descripción. Se intenta hacer una descripción sobre los departamentos de Español en Taiwán para conocer sus recursos educativos.

En primer lugar, se presenta un resumen respecto de **la historia** de los cuatro departamentos de Español:

Departamento de Español de Fujen: El Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas de Fujen se fundó en el año 1964 por lo que cuenta ya con 40 años de historia. En los primeros años fue una sección del Departamento de Lenguas Extranjeras, y en 1967 se estableció como departamento independiente. En 1982 se fundó el Instituto de Posgraduados (Máster) de Lengua y Literatura Hispánica.

Departamento de Español de Providence: A partir del año 1983 se inició su actividad como parte del Departamento de Lengua y Literatura Extranjera. Será en 1990 cuando se consolide un departamento oficial llamado Departamento de Lengua y Literatura Española. En el año 1999 se aprueba un curso de Máster bajo de aceptación del Ministerio de Educación del gobierno de Taiwán.

Departamento de Español de Tamkang: El Departamento de Español de la Universidad Tamkang, se fundó en 1962, es el pionero de los Departamentos de Español en Taiwán y tiene un postgrado especializado en traducción. En Tamkang también hay un postgrado de Estudios Europeos y otros de Estudios de las Américas, dependientes de la Facultad de Estudios Internacionales y en los que se dan clases de español.

Departamento de Español de Wenzao: Este Departamento de Español cuenta con el Colegio Universitario Wenzao de Kaohsiung y ofrece cursos de español desde 1966, cuando era una Escuela Técnica Femenina de Idiomas Extranjeros. Ahora dispone de un Departamento de Español totalmente desarrollado y de nivel universitario. En memoria del primer obispo católico chino, Luo Wenzao, se le puso el nombre de «Wenzao». En su primera época abrió sus puertas sólo a las mujeres y contaba con cuatro

departamentos: Inglés, Francés, Alemán y Español. En 1980, Wenzao cambió su nombre por el de «Escuela Técnica de Idiomas Extranjeros Wenzao» y se abrió a estudiantes varones. Así, se creó un nuevo departamento, con sección diurna y clases nocturnas. Y finalmente en 1999 entraron en la escuela los primeros estudiantes de la sección de estudios superiores, nivel universitario, con una duración de dos años. Desde entonces se llama «Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao» .

En segundo lugar, vamos a ofrecer **las metas principales y los objetivos educativos:**

Departamento de Español de Fujen: La meta educativa del Departamento de Español de Fujen, se caracteriza por conseguir el desarrollo integral, físico, social, intelectual, estético, moral y espiritual del alumnado. Se ofrece una unión equilibrada entre la educación general y la formación profesional, con un especial énfasis en las disciplinas humanísticas, que ayudan a los estudiantes a fomentar sentimientos y enriquecer sus vidas.

El Departamento de Español tiene cuatro objetivos:

- Desarrollar seis destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, mediación (traducción, interpretación, interacción (oral y/o escrita), etc.).
- Desarrollar en su globalidad la competencia comunicativa de los estudiantes y la formación integral de especialistas de élite en lengua española y en Humanidades.
- Desarrollar, a través de la formación humanística, las capacidades de pensamiento independiente, de aprendizaje autónomo y de reacción ante las circunstancias de la vida.
- Potenciar al máximo la perspectiva internacional y la actividad multicultural de los estudiantes.

Departamento de Español de Providence: Entre las metas educativas del Departamento de Español de la Universidad de Providence destacan: “facilitar la calidad superior en la enseñanza del idioma y de la cultura, y formar hombres de talento en la competencia comunicativa intercultural”. Se afirma que debido a que la mayoría de los países que mantienen relaciones diplomáticas con Taiwán son hispanohablantes y

que las inversiones de las empresas taiwanesas en Latinoamérica están creciendo, “nuestro departamento está poniendo el énfasis en el diseño curricular y la planificación de todos los cursos relacionados con el español con el propósito de proporcionar a estos ámbitos nuevos recursos humanos con una amplia formación multidisciplinar”.

Los objetivos del Departamento de Español de la Universidad de Providence son:

- Que los estudiantes desarrollen las destrezas básicas: escuchar, leer, hablar, escribir y traducir en español.
- Que los estudiantes conozcan y valoren la cultura hispánica ampliando su perspectiva internacional.
- Que los estudiantes obtengan conocimientos profesionales de español tanto en lengua como en literatura.
- Que los estudiantes se formen para usar el español en contextos profesionales relacionados con los negocios y el turismo.

Departamento de Español de Tamkang: El Departamento de Español se creó para profundizar en la comprensión de las lenguas y culturas de otros países, así como para formar a los estudiantes universitarios en el campo de las Humanidades. Se destaca que con el aprendizaje del español, los estudiantes pueden conocer las costumbres, las culturas, el arte y la situación social tanto de España como de los países hispánicos, fomentando al mismo tiempo, las relaciones diplomáticas y económicas entre estos países y Taiwán.

Departamento de Español de Wenzao: Las metas principales del departamento podrán dividirse en objetivos generales y objetivos lingüísticos.

I. Objetivos generales

- Despertar en los estudiantes una gran conciencia social.
- Explicar conceptos básicos de los aspectos socioculturales, políticos y económicos de los países hispanohablantes, para que en un futuro puedan contribuir a una mejora en los intercambios en esos campos.
- Ofrecer una formación especializada y aplicada básica, en ciertos campos profesionales, útiles a la sociedad.

II. Objetivos lingüísticos

- Dominar con fluidez el lenguaje español para que logren escuchar, hablar, leer y escribir con claridad y corrección.
- Lograr una capacidad traductora básica chino-español y español-chino.
- Lograr que, al graduarse, los estudiantes posean un nivel medio de conocimientos de la lengua castellana para que puedan servirles de base para una especialización profesionalizada.

Como hemos podido observar en cada departamento existen objetivos diferentes. Aun así se observan unas directrices comunes, siendo el objetivo final formar profesionales de calidad en lengua española, conseguir una visión internacional y fomentar la capacidad de un pensamiento independiente. Estos departamentos se esfuerzan por ayudar a los estudiantes en su desarrollo personal, en el fomento de la investigación, en la adquisición de las habilidades y en potenciar un pensamiento crítico para que puedan realizar cambios positivos en la sociedad de acuerdo con las demandas del mercado y las corrientes internacionales. Su misión es ofrecer una educación de calidad en lenguas extranjeras y en humanidades y formar graduados para la excelencia en la comunicación interlingüística e intercultural.

Por lo que respecta a **las características pedagógicas** de cada departamento, están:

Departamento de Español de Fujen: El departamento desarrolla un plan integral de estudios que abarca lengua, literatura, arte, cultura, historia, geografía, comercio, costumbres, etc., para formar especialistas con excelente capacidad de comunicación en español y con una formación humanística integral. En los primeros años se atiende más a la preparación lingüística para estudiar y profundizar luego en literatura, arte, sociedad, cultura, pensamiento y mentalidad, etc. Se ofrece a los estudiantes un espacio de desarrollo plural de modo que puedan comprender a fondo las características del idioma español, de la literatura y de la cultura hispana.

Departamento de Español de Providence: Desde la página web del departamento, observamos dos modelos de enseñanza:

I. Enseñanza en grupos reducidos. Se opta por una enseñanza en grupos reducidos, especialmente, en las asignaturas relacionadas con las cuatro destrezas (gramática,

conversación, composición, lectura...), con el fin de que el alumnado mantenga una mejor interacción con su profesorado y pueda conseguir una buena competencia en su dominio del español.

II. Enseñanza asistida mediante Internet. El Departamento de Español de Providence es el primero en Taiwán que posee su propia página web como instrumento de apoyo a la enseñanza. Los internautas pueden navegar a través de la página principal (<http://www.pu.edu.tw/~spanish>) y leer periódicos, revistas y últimas noticias en español, así como conseguir información adicional sobre cómo ampliar estudios en distintas universidades de los países hispanohablantes.

Departamento de Español de Tamkang: Destacar el *Control de calidad*²³ instaurado por este departamento, que se basa en consolidar unas líneas de conducta y acción comunes, que se dividen en distintos ítems:

- **Objetivos:**
 - Fortalecer la competitividad profesional de los estudiantes.
 - Formar profesionales de lengua española para la Patria.
- **Estrategia:**
 - Impulsar una enseñanza de calidad superior.
 - Programar cursos en línea polifacéticos.
 - Promover intercambios académicos específicos.
 - Forjar un aprendizaje de excelencia.
- **Misión:**
 - Formar élites de la lengua española en campos polivalentes.
- **Valor:**
 - Aunar Capacidad con Sabiduría.
 - Firmeza, Perseverancia, Simplicidad, Verdad.
- **Principios administrativos:**
 - Primacía de la coordinación.
 - Participar de lo bueno y de lo malo.
 - Predominio de la eficacia.
 - Administración global de calidad.

²³ Fuente: http://www.tfsx.tku.edu.tw/intro/super_pages.php?ID=intro&Sn=15 [26 de mayo de 2014]

Departamento de Español de Wenzao: Destacar la existencia de tres modalidades de formación: Junior College de cinco años, Programa de dos años y Programa de grado.

A continuación, vamos a describir **los planes de formación** de los Departamentos de Español.

Departamento de Español de Fujen: Se distinguen tres etapas: corto plazo, medio plazo y largo plazo.

Planes a corto plazo:

1. Formación de expertos en traducción.
2. Desarrollo de planes de investigación.
3. Publicaciones académicas.
4. Fomento de estudios superiores y oportunidad de empleo.
5. Fomento de oportunidades de estudio y reciclaje de profesores.
6. Fortalecimiento de la enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas secundarias.

Planes a medio plazo:

1. Planes de estudios de extensión universitaria.
2. Fomento de actividades de antiguos estudiantes con el departamento.
3. Ampliación de programas de intercambio académico.
4. Relación con organizaciones y grupos de dentro y fuera de la universidad para promover el intercambio académico.
5. Traducción de obras de español al chino y viceversa.
6. Creación de la Asociación de profesores de español.

Planes a largo plazo:

1. Creación de un Centro de Estudios Orientales para hispanohablantes con el fin de promover el estudio de la cultura china.
2. Promover y ampliar la investigación internacional.
3. Establecer Centros de Cultura china en los países de habla española para promover el intercambio cultural y académico en colaboración con los organismos de gobierno del país y de las representaciones diplomáticas de los países de habla española.

Departamento de Español de Providence: Tiene como propósito mejorar continuamente la calidad del profesorado, el nivel de enseñanza y los equipos e instalaciones disponibles, además de trabajar estrechamente con el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Economía, la Oficina de Prensa, la Oficina de Turismo y todas aquellas empresas que requieran personal capacitado en el uso del español con objeto de proporcionar nuevas oportunidades laborales al alumnado.

Departamento de Español de Tamkang: En cuanto a los planes de formación, sus objetivos los podemos organizar en torno a objetivos a medio plazo y a largo plazo:

A medio plazo:

- Enseñanza

1. Aplicación de materiales y métodos para los diferentes niveles, adaptación a las nuevas tendencias didácticas y docencia más práctica y activa, usando los libros de texto más actuales.
2. Creación de la “zona de español” con el propósito de animar a los estudiantes a conversar sólo en español. Los cursos serán impartidos cada vez más en español.
3. Mejora de los resultados académicos mediante la reducción de estudiantes por grupo: desde el curso académico 1998, la asignatura de Conversación se redujo a 20 estudiantes en cada grupo. Desde 1999 la asignatura de Gramática I pasó de dos grupos a tres.
4. Instrucción a través de la cultura. La asignatura Historia de la Literatura Española fue creada para los estudiantes de tercer año. En el curso 1998, se crearon, como asignaturas independientes, Historia de la Literatura Latinoamericana e Introducción a las Obras Maestras, con el propósito de incrementar el interés de los estudiantes y ampliar sus horizontes.

- Disciplina

1. Motivar a los estudiantes peor calificados.
2. La asistencia a clase contará cada vez más en la evaluación.
3. Establecer un sistema estricto de asignaturas preliminares. Además, al alumnado que suspenda Gramática I no se le permitirá solicitar el programa de Año Académico en el Extranjero.
4. Los estudiantes que suspendan las asignaturas obligatorias deberán repetirlas hasta aprobarlas.

A largo plazo:

1. Progresar en el desarrollo de la Lingüística, la Traducción, la Didáctica y la Literatura.
2. Cooperar con el Instituto Cervantes de España a fin de ofrecer certificados oficiales de español.
3. Reducir el número de estudiantes por clase: después de Gramática española I, otras materias del segundo y tercer año también verán reducido el número de estudiantes por clase en el futuro.
4. Reforzar la conexión entre las asignaturas para combinarlas con la formación en las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir.
5. Utilizar bien los recursos del departamento: combinando la especialidad de los nuevos profesores con las necesidades de los estudiantes como estándar para ajustar los contenidos de los cursos.
6. Instaurar el método de “enseñanza comunicativa” como línea maestra de las asignaturas básicas.
7. Organizar periódicamente conferencias sobre la enseñanza del español.
8. Colaborar más con los profesores de China y de Asia.
9. Estimular a los profesores a publicar sus artículos en los medios extranjeros.
10. Mejorar la calidad de la investigación usando los recursos de Internet.

Departamento de Español de Wenzao: Destacamos las características diferenciales con respecto a otros centros de enseñanza de idiomas, en cuanto a sus objetivos:

- Proporcionar al alumnado la capacidad comunicativa en dos idiomas extranjeros diferentes, español e inglés, con preferencia del primero sobre el segundo, para los estudiantes del segundo ciclo de español.
- Ofrecer un entrenamiento lingüístico que preste igual atención al chino que a los idiomas extranjeros, para que, de este modo, el alumnado pueda poseer una correcta capacidad de expresión en las lenguas que estudian, así como ser capaces de realizar traducciones e interpretaciones del español al chino y viceversa.
- Ampliar la visión cultural universal del alumnado, a través de clases de cultura y civilización, que ayudan al alumnado a interesarse, a apreciar y a conocer, al menos, aquellas obras artísticas y literarias más famosas de las culturas de las lenguas que estudian y del mundo occidental en general.

- Proporcionar todo tipo de información actualizada, cultivando una actitud de aprendizaje cooperativo, autocrítico, activo, renovador y variado, capaz de acomodarse a una sociedad en rápido desarrollo, como la taiwanesa.

Por lo que respecta al **profesorado**, como el español era un campo nuevo no había profesorado nativo especializado en Taiwán. Por esta razón, el profesorado extranjero que impartió las primeras clases fue mayoritariamente religioso; y desde hace 15 años, el profesorado nativo es licenciado o doctor por España o Latinoamérica. En la actualidad, en el año 2014, son 108 docentes de español que desempeñan su labor en el conjunto de las mencionadas cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao), incluyendo el profesorado a tiempo parcial y a tiempo completo, de las diversas especialidades, tanto de lengua como de ámbitos de la cultura, la política, la historia y la economía española e hispanoamericana, etc.

Departamento de Español de Fujen: En Fujen hay 9 profesores a tiempo completo (5 profesores asociados, 1 profesor adjunto y 3 lectores) y 7 a tiempo parcial (1 profesor asociado, 1 profesor adjunto y 5 lectores).

Departamento de Español de Providence: En Providence hay 15 profesores a tiempo completo (10 profesores asociados, 2 profesores adjuntos y 3 lectores) y 11 a tiempo parcial (2 profesores, 1 profesor asociado y 8 lectores).

Departamento de Español de Tamkang: En Tamkang hay 19 profesores a tiempo completo (4 profesores, 12 profesores asociados, 2 profesores adjuntos y 1 lector) y 17 profesores a tiempo parcial (1 profesor, 1 profesor asociado, 3 profesores adjuntos y 12 lectores).

Departamento de Español de Wenzao: En Wenzao hay 20 profesores a tiempo completo (4 profesores asociados, 9 profesores adjuntos y 7 lectores); así como 11 a tiempo parcial (2 profesores adjuntos y 9 lectores).

La mayoría del profesorado de los Departamentos de Español es nacional. Todos poseen al menos un título de Máster; y el profesorado adjunto tiene el título de Doctor.

Con el propósito de conocer **la relación profesor-alumno**, se hace un análisis descriptivo que se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro 34: Ratio profesor-alumno en los cuatro Departamentos de Español.

Año académico 2013-2014													
Departamento de Español de Fujen													
Licenciatura	Máster	Total ponderado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo parcial					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
285	32	317	0	5	1	3	9	0	1	1	5	7	32.47
Departamento de Español de Providence													
Licenciatura	Máster	Total ponderado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
439	26	465	0	10	2	3	15	2	1	0	8	11	27.66
Departamento de Español de Tamkang													
Licenciatura	Máster	Total ponderado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
520	23	532	4	12	2	1	19	1	1	3	12	17	24.34
Departamento de Español de Wenzao													
Licenciatura	Máster	Total ponderado (A)	N° de profesor a tiempo completo					N° de profesor a tiempo completo					Ratio prof. / alum. A/(B+C/4)
			Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (B)	Prof.	Prof. Aso.	Prof. Adj.	Lect.	N° de prof. (C)	
441	-----	-----	0	4	9	7	20	0	0	2	9	11	-----

Fuente: Elaboración propia (2014).

El cuadro 34 refleja la ratio profesor-alumno, correspondiente al año 2014, en donde se puede observar que el Departamento de Español de Fujen, tiene una ratio docente-estudiante de 1: 32.47; Providence de 1: 27.66 y Tamkang de 1: 24.34. Se excluye el Departamento de Español de Wenzao porque su sistema educativo es diferente al de las otras tres universidades. Como se ha dicho anteriormente, en Wenzao hay tres programas en el Departamento de Español y no hay cursos de Máster, por lo tanto, no se puede comparar la ratio profesor-alumno con Fujen, Providence y Tamkang.

Somos conscientes de que los materiales y los recursos didácticos desempeñan un papel importante en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. El alumnado de español no cuenta con tantos recursos como otros estudiantes que estudian otras lenguas, ni los puede obtener de formar sencilla en la vida diaria. Por esta razón, **los recursos didácticos** de los departamentos son importantes para ayudar en el aprendizaje

del español.

Departamento de Español de Fujen: El departamento cuenta con abundantes recursos didácticos y excelentes equipos. En la Biblioteca de Ciencias y Lenguas hay más de 15.000 libros, y más de 40 revistas en español, con una gran variedad de temas, que cubre con creces las necesidades del alumnado. Además el departamento cuenta con muchos materiales didácticos como cintas de audio y video, VCD, DVD, diapositivas y películas. Una parte ha sido elaborada por los propios profesores para la enseñanza y otra ha sido comprada en España y Latinoamérica. En los dos últimos años se han comprado muchos CD-ROMs y programas de software para la enseñanza por ordenador. Se cuenta con un Centro de Audiovisuales que puede ser usado tanto por profesores como por el alumnado.

Departamento de Español de Providence: En la actualidad, los recursos didácticos con los que cuenta el departamento son: proyectores LCD de ordenador, proyectores de diapositivas, retroproyectores, ordenador portátiles, CD, DVD y videos para el uso del profesorado y alumnado. Cada profesor a tiempo completo tiene una grabadora de CD para auxiliar la enseñanza, con el objetivo de mejorar el estilo de la enseñanza y que ésta sea más dinámica y divertida. El departamento ha equipado siete laboratorios de idiomas. Cada aula está equipada con cuatro grabadoras profesionales, un proyector (se puede conectar a un ordenador portátil), cañón y TV vía satélite. Además, el departamento cuenta con numerosos libros, diapositivas y más de 650 videos. Y hay 175 CD-ROMs y 325 cintas de audio. La mayoría son de música popular y tradicional de España y de los países hispanoamericanos.

Departamento de Español de Tamkang: La Universidad de Tamkang ha creado un aula especial para la televisión y las películas españolas. Se incluyen videos, DVD y televisor LCD, etc. Los estudiantes pueden usar libremente estos recursos. Por otra parte, existe una zona en la que únicamente se permite hablar en español, también se cuenta con ordenador multimedia, reproductor de vídeo compatible con múltiples formatos, DVD y TV.

Departamento de Español de Wenzao: El material y los equipos del Departamento de

Español de la Universidad de idiomas extranjeros Wenzao, se organiza en torno a:

1. Criterios audiovisuales.
2. Criterios informáticos.
3. Aula general: equipada con una tarima y las herramientas de los medios audiovisuales.
4. Aula de recursos: hay ordenador, área audiovisual y zona de lectura y discusión, los estudiantes también pueden utilizar el video para ver programas españoles.
5. Centro de asesoramiento diagnóstico: se proporciona la información relacionada sobre el aprendizaje.

Por lo que respecta a los medios de enseñanza y de los recursos que tienen los Departamentos de Español de las universidades estudiadas, podemos decir que están bien dotadas en cuanto a medios. Las bibliotecas cuentan con varios miles de volúmenes en lengua española. Los materiales audiovisuales se cuentan por centenares, y un número importante de aulas cuentan con sistemas multimedia y de enseñanza asistida por ordenador. En cada departamento hay préstamo de cintas o CD con canciones españolas, películas, diapositivas, libros en español, revistas, enciclopedias, diccionarios, periódicos, etc. En las bibliotecas se ofrece Internet al alumnado de la universidad, con lo que éstos pueden conseguir cualquier tipo de información actualizada sobre España. Sin embargo, los periódicos, las revistas, los libros y las novelas en español solamente se pueden consultar en la biblioteca universitaria, y los periódicos y las revistas no se prestan. En Taiwán, no existe ningún programa en español en la televisión, los estudiantes sólo pueden ver o escuchar programas o consultar prensa o revistas a través de Internet. Los estudiantes aprenden español en un ambiente lingüístico y cultural nada hispano y tienen pocas oportunidades para practicarlo fuera de clase. Por lo tanto, los Departamentos de Español se esfuerzan por crear un adecuado entorno de aprendizaje dentro de la Facultad, con bibliotecas especializadas, laboratorios de idiomas bien equipados y la organización frecuente de actividades en español.

Para promover un ambiente de aprendizaje activo, cada Departamento de Español tiene una **plataforma de aprendizaje** y elabora una **revista académica**. A continuación, presentamos lo que se hace en cada departamento de las cuatro universidades.

Departamento de Español de Fujen: A partir del año 1987, se crea la revista académica “Encuentros en Catay (會晤在中國)” publicada anualmente por el Departamento de Español de la Universidad de Fujen, y reconocida por el Consejo Nacional de Ciencias. Está dirigida por el profesor José Ramón Álvarez, continúa realizando una labor de diálogo intercultural y difundiendo aspectos diversos de la lengua y la cultura española. En ella colaboran de modo frecuente profesores especialistas en lengua y cultura española e hispanoamericana de todos los centros de educación superior de Taiwán. Los temas de investigación que incluyen son: literatura, lingüística, arte, pensamiento, historia, política y economía, también publica temas de sinología. Con ella se intenta animar a los profesores a publicar artículos de investigación y así elevar el espíritu humanístico, el intercambio cultural, y la integración de conocimientos.

Existe también otra revista llamada “El Pionero (前鋒期刊)”, que se publica cada semestre académico. Además, algunos profesores cuelgan en la plataforma los recursos educativos.

Departamento de Español de Providence: Como se ha dicho anteriormente, el Departamento de Español de Providence tiene su propia página web para que el alumnado pueda leer, por ejemplo, periódicos digitales de países hispanos, como El País, El Mundo o ABC, revistas, información sobre las universidades de España y de Latinoamérica, información sobre moda y tiempo libre, turismo y todo lo que se relaciona con la lengua y la cultura hispana. Algunos profesores tienen página propia para ofrecer contenidos complementarios a los estudiantes.

Departamento de Español de Tamkang: Diseñó una web MULTI²⁴ con el objetivo de construir un material didáctico multilingües para el aprendizaje por vía electrónica, E-learning. La página cuenta con dos niveles: elemental e intermedio. Los contenidos del MULTI están basados en las características culturales de la lengua meta, y los temas de las actividades se relacionan con: conversación, lectura, gramática, cultura, vocabulario y práctica de ejercicios sobre la vida cotidiana. Se espera que estas actividades orienten al alumnado a sumergirse en la cultura de un país rápidamente para aprender el idioma.

²⁴ Web MULTI: <http://www.multi.tku.edu.tw/>

Casi todo el profesorado tiene una plataforma de enseñanza para ofrecer los recursos educativos como el programa de enseñanza y contenidos complementarios, etc.

Departamento de Español de Wenzao: En Wenzao, se presentan los recursos educativos al alumnado a través de su plataforma. También se publican revistas anualmente con el objetivo de elevar la investigación educativa e intercambiar resultados con los profesores y especialistas.

Podemos decir que estas universidades cuentan con distintos materiales en español como revistas, libros, DVDs., programas para el autoaprendizaje y vía satélite, pudiendo ver el canal de Televisión Española Internacional, etc. También tienen una página Web en español con información sobre la cultura, fiestas, actividades, universidades y recursos.

En cuanto a los **programas de intercambio internacional**, las cuatro universidades han firmado convenios con universidades españolas e hispanoamericanas, así podemos señalar que:

Departamento de Español de Fujen: En cooperación con las universidades hermanadas de España, todos los años una decena de alumnos de tercer curso van a estudiar un año académico a dicho país. Actualmente Fujen mantiene convenios académicos en España con la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alicante, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Alcalá de Henares. En lo que respecta a Latinoamérica tiene firmados convenios con la Universidad Católica de Chile, la Universidad de Panamá, la Universidad de Panamá Latina. En los últimos años, el departamento estimula a los estudiantes a participar en verano en cursos intensivo de español (corta duración) en la Universidad de Valladolid y Universidad de Alcalá de Henares.

Departamento de Español de Providence: A partir de los cursos académicos 1998-1999 y 2000-2001, respectivamente, se ha empezado el plan de intercambio con el alumnado de la Universidades de Salamanca y de la Universidad de Valladolid en España. Todos los años se eligen 30 estudiantes para que estudien en España y avancen tanto en su competencia comunicativa como en su conocimiento de la cultura española.

También, potencia el plan de intercambio con la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Alcalá y la Universidad de León, todos en España. Asimismo, los estudiantes participan en un curso de verano en las universidades de España. Dentro del marco geográfico de América del Sur está: La University of Belize en Belize, la Universidad de San Carlos de Guatemala en Guatemala, la Universidad Católica de Honduras Nuestra Señora Reina de la Paz en Honduras, la Universidad Santo Tomas de Oriente y Mediodía en Nicaragua, Universidad Nacional de Costa Rica en Costa Rica, la Universidad de Panamá en Panamá, Universidad Latina de Panamá en Panamá, la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga en Colombia, la Universidad Santo Tomás en Chile.

Departamento de Español de Tamkang: Tamkang mantiene convenios con la Universidad de Costa Rica, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Chile, Universidad Nacional de Panamá, Universidad Autónoma de Guadalajara y en España con la Universidad Privada de Navarra. A ésta manda anualmente a un grupo de aproximadamente 20 estudiantes para que cursen un año académico. Además, los estudiantes participan en verano de cursos intensivos de español en la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Cuenca) (España).

Departamento de Español de Wenzao: Wenzao posee convenios hispanoamericanos a través de la Universidad de Panamá. En España los tiene con la Universidad de Navarra, la Universidad de Alcalá de Henares, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Cuenca). En estos momentos, van a las cuatro últimas universidades un grupo de 20 estudiantes en los cursos de verano. Cada verano, y casi 40 estudiantes de College y Facultad participan en los cursos. Asimismo, cada año, proporciona becas a 4-6 estudiantes para que estudien en el extranjero durante seis meses o un año.

Podemos concluir que los programas de intercambio internacional diseñados por los cuatro departamentos, actúan como intermediarios entre los estudiantes y las universidades españolas e hispanoamericanas a través, normalmente, de acuerdos firmados entre ambas instituciones. También se ofrece un programa de intercambio de un año de estudios para los estudiantes de tercer año en el extranjero en universidades

hermanadas. Para ello, el estudiante ha de sacar buenas notas en los años académicos anteriores. Además, se permite a los estudiantes convalidar las asignaturas cursadas en España mediante la transferencia de créditos.

También, hay cursos de corta duración en verano. Suele ir un grupo formado aproximadamente por 20 estudiantes, para asistir a un curso de verano de 1 a 3 meses en las universidades de España. Mientras hacen estos cursos, los estudiantes aprovechan los fines de semana para conocer España.

Por último, ofrecemos una descripción de cada Departamento de Español respecto de las distintas **actividades** que realiza a lo largo de la vida universitaria del alumnado.

Departamento de Español de Fujen: En cada año se diseñan una serie de actividades. Todos los cursos preparan una obra corta de teatro que se representa en el teatro de la facultad, llamada Noche de teatro. Además, está la representación teatral de graduación, la Semana española en marzo, también la Asociación de Alumnos del departamento organiza varias actividades. Desde el año 2003 se ha iniciado una actividad de curso de servicio-aprendizaje en Latinoamérica. Cada año, durante las vacaciones de verano, varios estudiantes del tercer curso van a México para realizar un viaje de servicio-aprendizaje (labores de voluntariado), con una duración de 45 a 60 días, colaborando con centros de asistencia social mexicanos.

Departamento de Español de Providence: Con el fin de motivar al alumnado en su proceso de aprendizaje, el Departamento de Español de Providence propone una serie de actividades tales como conferencias académicas, clases de flamenco y canciones españolas, concursos de recitado y teatro, exposiciones de antigüedades, Semana española, etc. Además, cada año se celebra un simposio donde se invita a los profesores y se organizan conferencias impartidas por expertos internacionales. Entre sus actividades extracurriculares se encuentran: el mes del español donde se realizan exposiciones de cultura española e hispanoamericana, se baila flamenco, hay una Feria del Libro, concurso de teatro, villancicos y competiciones deportivas.

Departamento de Español de Tamkang: Cada año hay una representación teatral

preparada por grupos de estudiantes de tercer o cuarto curso, concursos de lectura, canción, baile, cuentacuentos, drama performance y cocina española. Los estudiantes también organizan exposiciones de libros de editoriales españolas, exposiciones de artesanía, como cerámica, escultura, todo ello procedente de España y de los países latinoamericanos. Entre las actividades extraacadémicas destacar el ‘Congreso de Didáctica de Español’ de carácter bienal, simposios y seminarios sobre el aprendizaje del español a los que suelen invitar a profesores de universidades españolas como la Universidad de Navarra o Universidades latinoamericanas.

Departamento de Español de Wenzao: Cada año, se organiza un ciclo de conferencias sobre algún tema que interese al alumnado o al profesorado, por ejemplo, conferencias sobre la traducción en el campo de la didáctica y el español con fines específicos: la Semana Cultural Wenzao se celebra cada dos años. El Departamento de Español organiza distintas actividades para dar a conocer la cultura, el folklore y la gastronomía hispana; hay concursos de canciones, de teatro, de recitación, de trabalenguas y de baile. Exposiciones sobre la cultura de Latinoamérica y sobre el Quijote en su cuarto centenario.

Como se puede observar, respecto de las actividades extracurriculares, los departamentos plantean actividades para presentar la vida y cultura de España. Cada año, en estos departamentos tienen lugar representaciones teatrales, todos los cursos preparan una obra corta de teatro que se representa en el teatro de la facultad. Las obras suelen ser arreglos de obras famosos y son dirigidas por el profesor tutor de cada curso. Por otra parte, la representación teatral de graduación es un acto importante para los egresados. El alumnado de cuarto, todos los años, representan una obra de teatro en español bajo la dirección de un profesor. Esto sirve como muestra de su progreso en los cuatro años de estudio. Esta tradición, que se continúa desde los comienzos del departamento, siempre ha obtenido la alabanza de los compañeros y profesores, y goza de un gran prestigio entre los estudiantes del último curso. En cuanto a la ‘Semana española’, generalmente, cada año en el mes de marzo la Asociación de Alumnos del departamento organiza una serie de actividades, por ejemplo, exposiciones de productos y objetos de España, concursos de canto, declamación, exhibición de películas, día de la comida española y algunas representaciones de danza, como el flamenco, la jota, etc. A

través de estas actividades, los estudiantes experimentan la vida española.

Además regularmente se organizan conferencias, coloquios y seminarios, y se invitan a los eruditos y especialistas procedentes de universidades de España y Latinoamérica para dar conferencias sobre diferentes temas, para elevar el nivel académico y mejorar el ambiente de estudio. Igualmente, con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa del alumnado, estos departamentos de Español tiene una sala de recursos, denominada: rincón del español, donde los estudiantes pueden comunicar con “el extranjero”. En general, “el extranjero” es el estudiante de intercambio.

En cuanto a la situación actual de los graduados y de su futuro laboral, podemos decir que saber español suponer tener una ventaja para ocupar un puesto laboral. Los Departamentos de español ofrecen información sobre ofertas laborales, por lo tanto, los egresados del departamento encuentran trabajo en diversos ámbitos, por ejemplo, los ministerios y oficinas gubernamentales como funcionarios en los Ministerios de Relaciones Exteriores, Educación, Economía e Información; comerciantes y la Oficina de Turismo (Ministerio de Transportes y Comunicación), etc. Esto es debido a que del total de los países con los que Taiwán mantiene relaciones diplomáticas, aproximadamente el 50% de ellos son precisamente del ámbito hispanoamericano. Ello hace que existan grandes intereses, no sólo políticos sino también económicos y culturales, creándose un gran mercado laboral para los estudiantes, en lugares estratégicamente importantes para la sociedad, como pueden ser las representaciones diplomáticas y militares o grandes canales de radiotelecomunicaciones, además son requeridos para realizar funciones de asesoramiento y traducción tanto en la Administración Pública como para grandes compañías privadas con mercados internacionales.

Según los datos ofrecidos por cada departamento, la mayoría del alumnado se dedica al comercio internacional en empresas privadas, o son traductores, intérpretes, guías de viaje, o trabajan en editores de prensa, etc. Otro campo laboral para el que los estudiantes de español suelen ser requeridos y que actualmente está cada vez más en alza, es el sector servicios, encabezado por el turístico, tanto para la recepción y administración en grandes hoteles como en restaurantes y agencias de viajes y en menor

medida en comercios. También trabajan en los medios de comunicación, aerolíneas, servicios, información e informática, agencias de viaje, centros de cultura, etc.

Por otro lado, un grupo importante se dedica a la enseñanza del español en las universidades o escuelas de idiomas privadas, etc. En los últimos años, debido al aumento de la tendencia del aprendizaje del español como segunda lengua, se ha observado un aumento en la demanda del español en el nivel de enseñanza secundaria. Así, en el campo de la educación secundaria es cada vez más necesario un docente de segunda lengua (español).

Tras haber hecho una descripción detallada de los recursos educativos de los cuatro Departamentos de Español, a continuación, se **presenta una breve conclusión** y se señalan algunos problemas que existen en el sistema educativo.

En Taiwán, el español no es tan conocido como el inglés y el japonés. Para el alumnado de español, no hay muchos medios y vías a aprender y practicar de forma eficaz la lengua meta. En la vida cotidiana, el alumnado no puede conseguir fácilmente los materiales y recursos para mejorar su aprendizaje. Por esta razón, los Departamentos de Español ofrecen recursos educativos al alumnado para que pueda aprovecharlos. No obstante, el tiempo que pasan los universitarios en el centro de multimedia es muy escaso y limitado. Además, debido a las costumbres adquiridas y a los hábitos tradicionales de estudio, el alumnado no suele dedicar mucho tiempo a las actividades comunicativas fuera del aula. Ya se ha dicho anteriormente, que cuantos menos recursos hay, menos oportunidades existen de desarrollar y apoyar el aprendizaje.

A través de los datos que se han analizado anteriormente, se puede observar un desequilibrio en la ratio profesor-alumno. Tomando como ejemplo el Departamento de Español, conforme a los documentos estadísticos del año 2014, en la clase de conversación y expresión escrita hay 20-25 estudiantes por grupo. Esta ratio permite participar en las prácticas comunicativas con los compañeros y los profesores, potenciando así una metodología activa y participativa. Las clases que no son prácticas tienen aproximadamente 60-70 estudiantes, como por ejemplo las clases de gramática, lectura, cultura, comprensión audiovisual, literatura, cine, turismo comercio, traducción,

historia, geografía, etc. Es decir, en la mayoría de las clases hay muchos estudiantes. Bajo esta situación, muchos docentes utilizan el método tradicional. De este modo, el alumnado se limita a esperar, a recibir los conocimientos preparados por el profesorado. Éstos procuran que los aprendices obtengan la eficiencia máxima durante un período insuficiente para tantos estudiantes. Por ejemplo, en la clase de gramática española, el profesorado enseña todas las reglas gramaticales y dicta varios apuntes. Para ello, ha de utilizar la enseñanza tradicional puesto que, durante dos horas de clase, los estudiantes no tienen tiempo para realizar prácticas. Este factor es uno de los obstáculos que dificulta la revolución de la didáctica en Taiwán.

Los Departamentos de Español hacen esfuerzos para mejorar el ambiente de enseñanza y aprendizaje del español. Somos conscientes de que todavía queda mucho por hacer y por promover la eficacia del aprendizaje del alumnado, con el objetivo de conseguir estudiantes excelentes.

CAPÍTULO IV: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo se centra en el diseño de la investigación. Para cumplir con tal fin, nos centraremos en el modelo de investigación, objetivos, hipótesis, muestra y metodología.

4.1 Modelo de investigación

La palabra “investigación” proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios). Este término en el sentido más sencillo se identifica con “averiguar o describir alguna cosa”. Utilizado en el campo de la actividad científica, la investigación es “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 4). También se puede entender como “el proceso mediante el cual generamos conocimiento de la realidad con el propósito de explicarla, comprenderla y transformarla de acuerdo con las necesidades materiales y socioculturales del hombre que cambian constantemente” (Monje Álvarez, 2011: 9).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001) define la “investigación” como: “acción y efecto de investigar¹”. La investigación es diferente a otras formas de descubrimiento del conocimiento (como la lectura de un libro) porque utiliza un proceso sistemático llamado “método científico”. Monje Álvarez (2011: 10) afirma que la investigación “es un proceso creativo que se rige por unas reglas de validez y aceptabilidad compartidas por la comunidad científica y que busca resolver problemas observados y sentidos produciendo conocimientos nuevos”. Así pues, la investigación es un proceso riguroso y sistematizado con el que se busca resolver problemas y describir nuevos conocimientos.

Bisquerra (2012: 20-21) señala que “la investigación científica nos aporta una vía alternativa para llegar a conocer la naturaleza de los fenómenos en forma de episteme o

¹ Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=investigaci%C3%B3n>. [8 de octubre de 2014]

conocimiento científico”. La investigación científica consiste en una serie de etapas a través de las cuales se busca entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento, por medio de la aplicación del método científico procurando tener información importante y fidedigna (Rodríguez y Rodríguez Moguel, 2005). En esta definición deben destacarse “cuatro ideas importantes: proceso, problema, planificada y finalidad” (Pablo Cazau, 2006: 5). La investigación es un proceso por el cual, se enfrentan, se resuelven problemas de forma planificada y se clasifican los diferentes tipos de investigación según su propósito o finalidad. En consecuencia, la investigación científica se concibe como un proceso, término que significa dinamismo, cambio y evolución.

Rodríguez y Rodríguez Moguel (2005: 19) afirman que la investigación científica consta de dos partes principales:

1. La investigación como parte del proceso (metodología); la cual nos indica cómo realizar una investigación dado un problema, es decir, qué pasos se deben seguir para lograr la aplicación de las etapas del método científico a una determinada investigación.
2. La investigación como parte formal (reporte), esta es más mecánica; hace relación a la manera como se debe presentar el resultado final de la investigación, lo que comúnmente llamamos el Informe de la Investigación.

La investigación comprende un conjunto de fases (Ander-Egg, 1995: 57) :

- La formulación y definición de problemas.
- La formulación de hipótesis.
- La recopilación.
- La sistematización y elaboración de datos.
- La formulación de deducciones y proposiciones generales.
- Análisis de los resultados o conclusiones para determinar si se confirma o no la hipótesis formulada, y encaja dentro del marco teórico del que se partió.

Así pues, el investigador parte de resultados anteriores, que le ayudan en los planteamientos, proposiciones o respuestas en torno al problema que le ocupa. Para ello debe (Rodríguez Moguel y Rodríguez, 2005: 22):

- Planear cuidadosamente una metodología.

- Recoger, registrar y analizar los datos obtenidos.
- Para recoger los datos emplea instrumentos válidos y reconocidos científicamente.
- De no existir estos instrumentos, debe crearlos.

Según Ander-Egg (1995: 58-59) la investigación presenta las siguientes etapas:

- Se inicia a través de la indagación o búsqueda de soluciones a problemas concretos.
- Permite la adquisición de conocimientos acerca de un aspecto de la realidad.
- Representa una exploración, sistemática, a partir de un marco teórico referencial.
- Requiere de un diseño metodológico que recoja los procedimientos que se utilizarán para abordar las respuestas a la formulación del problema.
- Exige la comprobación o verificación del hecho o fenómeno.
- Utiliza instrumentos metodológicos para recopilar información.
- Finalmente, se registra y se expresa en un informe.

Como se ha mencionado la investigación científica es un proceso que está compuesto por una serie de etapas, las cuales se derivan unas de otras. Entendemos por modelo de investigación el constituido por una serie de niveles, fases o etapas de acuerdo con un orden, que irá desde los aspectos organizativos hasta el plan de trabajo, equipo investigador, etc.

En nuestra investigación, en primer lugar, se desarrolló un marco conceptual sobre los conceptos básicos de nuestra investigación. En segundo lugar, se definieron los objetivos y se especificaron las preguntas e hipótesis. En tercer lugar, se delimitó la población y muestra de la investigación. En cuarto lugar, se seleccionó la metodología de la investigación, que incluye las técnicas de trabajo, además se estableció el procedimiento y cronograma de actividades. En quinto lugar, se elaboró un cuestionario. En sexto lugar, se recogieron los datos sobre el tema de investigación. En séptimo lugar, se analizaron los resultados y por último, se redactó el informe final.

Nuestro trabajo se apoya en dos modelos de investigación: cuantitativo y cualitativo (ver más adelante). En primer lugar, hemos utilizado el modelo cuantitativo apoyándose en un cuestionario para conocer las opiniones del profesorado y del alumnado sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura. En segundo lugar, nos hemos

centrado en analizar los planes de estudios, los currículum del bloque cultura, y los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura en los Departamentos de Español. Para ello, se utilizó el método de análisis de documentos desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. También, se elaboró una plantilla de análisis para los manuales seleccionados. Esta plantilla se diseñó en el Trabajo Fin de Máster del Máster en Investigación Aplicada a la Educación y se mejoró para esta tesis.

4.2 Objetivo de la investigación

Lam Díaz (2005) afirma que los objetivos de una investigación expresan la dirección de la investigación, es decir, los fines o los propósitos que se esperan alcanzar con el estudio del problema planteado. Por tal razón, los objetivos constituyen la finalidad de la investigación.

Los objetivos deben expresarse con claridad para evitar posibles desviaciones en el proceso de investigación y deben ser susceptibles de alcanzarse (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Los objetivos son “las guías del estudio y durante todo el desarrollo del mismo deben tenerse presentes” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 25). Por otra parte, deben “redactarse en la forma más específica posible, evitando unir dos o más objetivos en uno, lo cual no significa que no se pueda plantear un objetivo general, siempre y cuando sean precisados a continuación los objetivos específicos” (Lam Díaz, 2005: 7).

Por lo que respecta a las características de los objetivos, éstas son para Lam Díaz (2005: 7-8) las siguientes:

- **Precisión:** significa que se deben expresar de forma clara, con lenguaje sencillo, evitando ambigüedades.
- **Concisión:** se deben formular de la manera más resumida posible, sin rodeos, utilizando solo las palabras necesarias.
- **Medibles:** deben expresarse de modo tal que permitan medir las cualidades o características que caracterizan el objeto de investigación.
- **Alcanzables:** deben existir posibilidades reales de lograr los objetivos planteados.

Los objetivos de una investigación se dividen en generales y específicos (Gómez, 2006: 43):

- **Objetivo general:** indican cuales son los conocimientos que se obtendrán al haber finalizado el estudio. Este objetivo expresa el resultado del conocimiento más complejo que se desea alcanzar.
- **Objetivos específicos:** son más puntuales y concretos, y en general indican conocimientos de menor complejidad, que se irán obteniendo durante la investigación, y que contribuirán a lograr el objetivo general.

Monje Álvarez (2011: 69) indica que el objetivo general “constituye el logro que permita dar respuesta a la pregunta de investigación. Es un enunciado general que sintetiza las metas del estudio con sus partes y el efecto final que se espera alcanzar”, constituyéndose en el propósito central del proyecto de investigación. Abarca todo el problema e informa sobre la razón por la cual se hace la investigación. Es decir, se refiere a resultados generales.

Los objetivos específicos “tienen relación directamente con el planteamiento del problema, la hipótesis y la metodología; son precisiones para alcanzar el objetivo general” (Monje Álvarez, 2011: 69). Los objetivos específicos se centran en situaciones particulares que inciden o forman parte del objetivo general. Para lograr el objetivo general, los objetivos específicos indican lo que se pretende en cada fase de la investigación/estudio. Poseen un mayor nivel de exactitud y permiten delimitar los métodos que se emplean para conseguirlo.

A partir de la descripción realizada sobre el objetivo de la investigación, pasaremos a continuación a presentar los objetivos que nos hemos planteado a la hora de realizar esta investigación:

a) El **objetivo general** es conocer lo que piensa el profesorado y el alumnado de los Departamentos de Español, acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura bloque cultura para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

b) Los **objetivos específicos** son:

- Analizar la asignatura bloque cultura, conocer su nivel de dificultad por parte del

profesorado y del alumnado.

- Conocer los recursos educativos utilizados en el bloque cultura, su buen uso y repercusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Conocer las metodologías aplicadas en la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura y su idoneidad para el E/LE.
- Conocer el grado de interés que tiene el bloque cultura para el alumnado y su motivación.
- Analizar el grado de satisfacción del alumnado respecto del proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

4.3 Preguntas e hipótesis

Planteados los objetivos, es conveniente formular una o varias preguntas de investigación sobre el problema que se estudia. Estas se irán contestando a lo largo de la investigación, y deberán dar respuesta el cumplimiento de los objetivos (Gómez, 2006: 23). Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010:37) señalan que:

Además de definir los objetivos concretos de la investigación, es conveniente plantear, por medio de una o varias preguntas, el problema que se estudiará. Al hacerlo en forma de preguntas se tiene la ventaja de presentarlo de manera directa, lo cual minimiza la distorsión.

La pregunta de investigación es uno de los primeros pasos metodológicos que un investigador debe realizar cuando emprende una investigación. La pregunta de investigación ha de ser formulada de manera precisa y clara, de tal forma que no exista ambigüedad respecto al tipo de respuesta esperado (Lerma Gonzalez, 2014). Así pues, una pregunta correcta, está bien planteada si ayuda al diseño de la investigación, a las variables de estudio en el análisis de los resultados y en la elaboración de las conclusiones (Arguedas, 2009).

Una pregunta de investigación debe tener presente los siguientes aspectos (Arguedas, 2009: 90):

- Actualidad: la interrogante básica debe ser novedosa y actual. La pregunta de investigación debe ser original. No tiene sentido investigar y malgastar tiempo y

recursos para responder interrogantes que ya han sido resueltas por otros. Es por eso que, una vez formulada la pregunta de investigación, la búsqueda bibliográfica adecuadamente realizada se constituye en el siguiente paso. Es decir, antes de elaborar una pregunta de investigación es imprescindible que rescatemos adecuadamente el conocimiento previo existente respecto al tema.

- **Viabilidad:** antes de proponer un proyecto debemos estar seguros de que disponemos de los recursos materiales, humanos y de tiempo para concretarlo. Es importante ser honestos al autoexaminarnos en nuestra capacidad o formación metodológica para llevar a cabo un determinado estudio.
- **Pertinencia:** la pregunta de investigación tiene que tener importancia para resolver situaciones o problemas de las personas o de la comunidad.
- **Precisión:** la pregunta de investigación debe ser precisa, es decir, tiene que estar adecuadamente ubicada en tiempo, espacio y persona. La pregunta debe definir los elementos básicos del problema y orientar la metodología del estudio.
- **Ética:** toda propuesta de investigación que no sea científicamente sólida, es por tanto, éticamente incorrecta. Pero, hay interrogantes que pueden parecer científicamente interesantes aunque puede que resulten lesivos para los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, que deben prevalecer siempre en la investigación biomédica.

Cuesta Benjumea (2008:4) afirma que la importancia de la pregunta de investigación “radica en que lo que se pregunte y cómo se haga determinará el método de investigación que se emplee y por ende el conocimiento generado”.

Pero en una investigación no solo nos encontramos con preguntas, también nos planteamos hipótesis. El término “hipótesis” “tiene su origen en las palabras griegas: thesis, que hace referencia a «lo que se pone», e hipo, que significa «por debajo». La hipótesis es lo que se pone debajo o se supone”. (Ander-Egg, 1995: 96).

La hipótesis “es aquella explicación anticipada que le permite al científico acercarse a la realidad. Son soluciones o respuestas tentativas a las preguntas de investigación” (Monje Álvarez, 2011: 82). Por su parte, Kerlinguer y Lee (2002: 22) afirman que una hipótesis es “un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables”. Así pues,

la hipótesis es una afirmación provisional que está por probar.

Tomayo y Tomayo (2007: 149) afirman que “una hipótesis sirve de guía para la obtención de datos en función del interrogante presentado en el problema, o también para indicar la forma como deben ser organizados según el tipo de estudio”.

Por su parte, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010) señalan que las hipótesis indican lo que el investigador está buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, formulado a manera de proposiciones. Las hipótesis no necesariamente son verdaderas; pueden o no serlo, pueden o no comprobarse con los hechos.

Por otra lado, Tomayo y Tomayo (2007: 152) afirman que la importancia de las hipótesis:

Se deriva del nexo entre teoría y la realidad empírica entre el sistema formalizado y la investigación. Son instrumentos de trabajo de la teoría y de la investigación en cuanto introducen coordinación en el análisis y orientan la elección de los datos; en este aspecto puede afirmarse que la hipótesis contribuye al desarrollo de la ciencia, asimismo a la labor de investigación. La hipótesis sirve para orientar y delimitar una investigación, dándole una dirección definitiva a la búsqueda de la solución de un problema.

También señalan que la hipótesis elaborada ha de: probarse; establece una relación de hechos; comprobar que los hechos que relaciona son variables y por último, mostrar que la relación que se establece es de causa-efecto.

Las características más destacadas que presentan las hipótesis según Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006: 126-127) son las siguientes:

- Las hipótesis deben referirse a una situación social real. Solo pueden someterse a prueba en un universo y contexto bien definido.
- Las variables de las hipótesis deben ser comprensibles, precisas y lo más concretas posibles.
- La relación entre variables propuesta por una hipótesis debe ser clara, verosímil y lógica.

- Los términos de la hipótesis y la relación planteada entre ellos, debe tener referentes en la realidad, es decir, ser observables y medibles.
- Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas, verificarlas, si es posible desarrollarlas.

Gómez (2006) indica que una hipótesis basada en una sospecha o intuición no es factible de ser relacionada con otros conocimientos o teorías. Las conclusiones de una investigación basada en tales hipótesis no tienen una clara conexión con el cuerpo de conocimientos de la ciencia, por esta razón, las hipótesis deben surgir con algún tipo de sustento. En consecuencia, las hipótesis se plantean cuando el investigador haya descrito el problema que desea investigar, y se informe sobre el mismo. Es decir, entre la pregunta y la hipótesis existe una estrecha relación.

En este sentido, Buendía, Colas y Hernández (2000) explican que el problema, la hipótesis y los objetivos mantiene una relación directa. Por lo tanto, las hipótesis comúnmente surgen de los objetivos y preguntas de la investigación. El proceso de generación de las hipótesis no solo define el problema de investigación de una forma más clara y concisa, sino que limita el ámbito de la investigación.

Kerlinger y Lee (2002: 24-25) destacan la importancia de la relación entre las preguntas y las hipótesis como herramientas indispensables de la investigación, afirmando que:

- Constituyen un instrumento de trabajo de la ciencia y un enunciado de trabajo específico de la teoría. Las hipótesis pueden deducirse a partir de la teoría y de otras hipótesis.
- Las hipótesis pueden ser sometidas a prueba y ser predictivas. Los hechos establecen la probable veracidad o falsedad de la hipótesis.
- Contribuyen al avance del conocimiento porque permiten al científico ir más allá de sí mismo. No habría ciencia en su sentido completo, sin las hipótesis.
- Son guías que orientan y dirigen la investigación, las relaciones expresadas en los problemas y las hipótesis indican al investigador lo que debe hacer.
- Permiten al investigador deducir manifestaciones empíricas específicas.
- Sirven de puente entre teoría e investigación empírica.

- Los problemas e hipótesis deben reflejar la complejidad multivariada de la realidad del ámbito de las ciencias del comportamiento.

A continuación, nos centraremos en las preguntas y las hipótesis de esta investigación. El problema a investigar gira en torno a una pregunta o un interrogante sobre la realidad y es de actualidad. A la hora de plantearnos este interrogante, se requiere el estudio a fondo del tema de que se trata, para conocer las teorías e investigaciones ya realizadas. Por esta razón, se debe proceder de la siguiente manera: enunciar el problema de forma correcta y con toda precisión; fijar los objetivos de la investigación. Nuestro trabajo tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

Desde los objetivos generales y específicos se han planteado las siguientes preguntas:

- ¿Es interesante la asignatura bloque cultura para el alumnado?
- ¿Qué contenidos se deben impartir en el bloque cultura?
- ¿Los contenidos del bloque cultura son de actualidad?
- ¿Qué recursos didácticos usa el profesorado con más frecuencia en clase para impartir contenidos culturales?
- ¿Cuáles son los recursos que se utilizan para impartir el bloque cultura?
- ¿Con qué metodología se trabaja en el bloque cultura?
- ¿Qué opinión tiene el alumnado sobre el bloque cultura?
- ¿Qué nivel de dificultad tiene el aprendizaje del bloque cultura?

Al mismo tiempo y como complemento a las preguntas anteriores, formulamos una serie de hipótesis, que iremos comprobando o refutando a lo largo del proceso de investigación. Hemos planteado hipótesis relacionadas con el profesorado y otras con el alumnado.

En cuanto a las hipótesis con el profesorado, tenemos:

- Las dificultades del profesorado a la hora de impartir el bloque cultura y su repercusión de manera negativa sobre el nivel de aprendizaje del alumnado.
- La ausencia de recursos y materiales adecuados para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Respecto a las hipótesis que se centran en el alumnado, éstas son:

- Los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura y son conscientes de las dificultades.
- La falta de contenidos socioculturales del bloque cultura, los contenidos de los manuales, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado, etc., son los principales problemas que tienen los estudiantes ante el bloque cultura.

4.4 Muestra

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001) define la “muestra” como “parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él²”. Las investigaciones generalmente no se estudian sobre la totalidad de los individuos en un área, sino en una fracción de esa población denominada “muestra” (Monje Álvarez, 2011).

Según Monje Álvarez (2011: 123) la muestra se define como “un conjunto de objetos y sujetos procedentes de una población; es decir un subgrupo de la población, cuando ésta es definida como un conjunto de elementos que cumplen con unas determinadas especificaciones”. Por lo tanto, con una muestra se pretende que ese subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población. Por otra parte, Gómez (2006) indica que la muestra debe reflejar con exactitud las características de la población sometida al estudio, ya que no siempre es posible tomar a todos los elementos que conforman la población.

Las muestras suponen una gran economía en las encuestas y la posibilidad de una mayor rapidez en su ejecución. A veces, “una muestra puede ofrecer resultados más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte” (Sierra, 2001: 175). La selección correcta de la muestra implica crear un grupo que represente a la población con la mayor fidelidad posible. Esto conlleva utilizar unas técnicas específicas de selección de la muestra, así como la necesidad de determinar su tamaño óptimo.

² Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=muestra> [20 de octubre de 2014]

Gómez (2006:15) hace hincapié en la importancia de la muestra en la investigación, como “un elemento importante dentro de la investigación ya que conduce a elegir el grupo de elementos para concentrar el estudio, determinar el tamaño y los elementos correctos determinan el éxito del trabajo”.

En general, se pueden clasificar las muestras en dos grandes tipos: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas. “El elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística, depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con dicho estudio” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006: 263).

En las muestras probabilísticas, “los elementos tienen la misma probabilidad de ser escogidos, se hace una selección al azar o aleatoria de los elementos o unidades de muestra” (Monje Álvarez, 2011: 125). Por su parte, en las muestras no probabilísticas, “la selección no depende del azar, los elementos se escogen de acuerdo a unas características definidas por el investigador o la investigación” (Monje Álvarez, 2011: 125). Por otra parte, Gómez (2006) indica que en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos muestrales no dependen de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación o de quien selecciona la muestra.

Apoyándonos en lo expuesto anteriormente pasamos a presentar la muestra seleccionada y analizada para esta investigación. En este trabajo, las muestras son no probabilísticas. Se utilizan los métodos no paramétricos que permiten la recogida de muestras no aleatorias. Se utilizan las muestras no aleatorias debido a que se desconoce la cantidad total de profesores y estudiantes que enseñan y aprenden español. Asimismo, no se puede extrapolar al conjunto de la población que enseñan y aprender español a lo largo de todo el sistema educativo. Por esta razón, se decidió seguir un método no paramétrico. La muestra se ha centrado en tres Departamentos de Español de las universidades: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence y Universidad de Tamkang. Estas tres universidades ofrecen títulos académicos de Licenciatura en Lengua Española y tienen el mayor número de estudiantes de español de Taiwán. Su enseñanza del español es muy reconocida y completa. Señalar que eliminamos la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao debido a que su programa de estudio (plan

de estudios, tiempo de clase, estructura de currículum, etc.) es diferente al de Fujen, Providence y Tamkang.

Por lo que respecta a los centros y sujetos del estudio se han seleccionado los Departamentos de Español de tres universidades de un total de 161 universidades de Taiwán. La muestra está compuesta por dos elementos: profesorado y alumnado. A continuación, se hace una descripción sobre la muestra de esta investigación.

A. Profesorado:

El cuestionario fue enviado por correo electrónico el día 1 de septiembre de 2013, y se cerró el día 15 de octubre de 2013. Se enviaron un total de **66 cuestionarios a profesores** que trabajan en tres universidades con los Departamentos de Español (Fujen, Providence y Tamkang). Se recogieron 42 cuestionarios válidos, la tasa total de devolución fue de 63,43%. Se pasaron 16 cuestionarios en la Universidad Católica de Fujen, con 10 (62,5%) cuestionarios contestados; 24 cuestionarios fueron enviados a la Universidad de Providence, con 17 (70,8%) cuestionarios recogidos; 26 fueron distribuidos a la Universidad de Tamkang, con la devolución de 15 (57%). **La muestra**, se redujo a 42 profesores que trabajaban en tres universidades con los Departamentos de Español.

En el siguiente cuadro se refleja el porcentaje de cuestionarios cumplimentados de cada universidad por parte del profesorado, como se puede observar se dio una alta tasa de cuestionarios cumplimentados, siendo ésta del 63,43%.

Cuadro 35: Porcentaje de cuestionarios cumplimentados-profesorado.

Nombre de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Universidad Católica de Fujen	16	10	62,5%
Universidad de Providence	24	17	70,8%
Universidad de Tamkang	26	15	57%
Total	66	42	63,43%

Fuente: Elaboración propia (2014).

B. Alumnado:

Se fue personalmente a cada universidad, entre octubre y noviembre de 2013, y se explicó con claridad el objetivo del cuestionario en cada clase. Con respecto al alumnado, **la muestra** comprendió **270 estudiantes del Departamento de Español** de las tres universidades: Universidad Católica de Fujen, de Providence y de Tamkang, de los cuales 40 fueron hombres y 200 mujeres que estaban en 2°, 3° y 4° curso. Respecto al criterio de selección, de la muestra de esta investigación ha sido excluido 1° curso, ya que este alumnado no tiene experiencia universitaria.

Se seleccionó al azar 30 estudiantes de cada curso (2°, 3° y 4°) de la muestra, que está formada por 270 estudiantes. A los participantes se les dio 30 minutos para responder al cuestionario. Al final, el número de cuestionarios recogidos fue del 100%.

En el cuadro 36, se refleja el porcentaje de la cumplimentación de los cuestionarios de cada universidad por parte del alumnado. Como se puede observar el porcentaje de cumplimentación de cada universidad ha sido del 100%.

Cuadro 36: Porcentaje de cuestionarios cumplimentados-alumnado.

Nombre de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Universidad Católica de Fujen	90	90	100%
Universidad de Providence	90	90	100%
Universidad de Tamkang	90	90	100%
Total	270	270	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 37, se refleja que el número de alumnos fue el mismo en todos los cursos (30), y el porcentaje de cumplimentación fue de 100%.

Cuadro 37: Número de alumnos encuestados por curso.

Grado de la universidad	Cuestionario realizado	Cuestionario recogido	Porcentaje de cuestionarios cumplimentados
Segundo curso	30	30	100%
Tercer curso	30	30	100%
Cuarto curso	30	30	100%
Total (x3 Universidad)	90 (x3= 270)	90 (x3= 270)	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

4.5 Metodología de la investigación

En este apartado se concreta la metodología de la investigación y el procedimiento metodológico seguido en esta tesis. Partiremos del reconocimiento de la importancia de la metodología. En segundo lugar, se define el tipo de metodología, la cualitativa. En tercer lugar, se justifica la metodología cuantitativa. En cuarto lugar, se relacionan la técnica de trabajo y el instrumento empleado para su medición. Por último, se detallan las fases del proceso y el procedimiento seguido en cada una de ellas.

4.5.1 Importancia de la metodología

El término “metodología” está compuesto del vocablo “método” y el sustantivo griego “logos”. Esta palabra significa explicación, juicio, tratado, estudio (Zorrilla y Torres, 1992: 28). Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2001), la metodología es la ciencia que estudia el método. La define como “conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal³”. Rodríguez Peñuelas (2010: 24) entiende la metodología como “el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad”.

Desde los comienzos del siglo XVII, la metodología adquirió más importancia en la investigación. Es en esos momentos, como consecuencia del progreso de las ciencias, se hizo necesario desarrollar nuevos procedimientos e instrumentos para conocer la realidad. En la actualidad, la metodología en la investigación han ido adquiriendo un amplio desarrollo como fundamentación teórica de los métodos, esto es, como “ciencia” del método, y también como estrategia de la investigación (Ander-Egg, 1995: 39).

La metodología en una investigación desempeña un papel crucial para la investigación científica. Sierra (2005: 41-42) afirma que:

³ Recuperado en <http://lema.rae.es/drae/?val=metodolog%C3%ADa> [27 de octubre de 2014]

Es un proceso que tiende a conceptualizar la realidad objeto de investigación, o sea, a obtener conocimientos, ideas, representaciones intelectuales de la realidad, que sean expresión lo más exacta posible de ella y contribuyen a engrosar el acervo teórico de las ciencias.

Según Ávila Baray (2006: 6), “los conocimientos representan una actividad de racionalización del entorno académico y profesional fomentando el desarrollo intelectual a través de la investigación sistemática de la realidad”. Al profesional actual, se le exige una formación consolidada en investigación, puesto que el avance científico tecnológico así lo requiere (Visauta, 1989). Por lo tanto, es necesario que el profesional posea dominio técnico-práctico de los conceptos generales del conocimiento, la ciencia, el método científico y la investigación, para que pueda realizar acercamientos más rigurosos a las problemáticas investigativas. Por otra parte, “una práctica sin una sistematización permanente y científica contribuye poco a generar conocimiento científico válido para la construcción de un marco teórico para la profesión” (Guzmán 1985: 1). Visto lo anterior, podemos decir que la metodología en la investigación constituye el medio imprescindible para orientar una serie de herramientas teórico-prácticas, para la solución de problemas mediante el método científico.

Duverger (1996) en el libro *Métodos de las ciencias sociales*, señala que la metodología implica la organización, el conocimiento de antecedentes, los puntos críticos a resolver, la hipótesis a comprobar, los datos a organizar y conclusiones a llegar. La metodología describe las fases de la investigación, utiliza las herramientas a analizar y comprueba los estudios. Es un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo.

La metodología conforma la totalidad de los métodos propios de una disciplina y el estudio de estos métodos en su conjunto. Se seleccionan los medios prácticos para alcanzar determinados fines inmediatos y precisos. También, se necesitan definir objetivos muy precisos, definiéndose a partir de los objetivos del trabajo de investigación. En consecuencia, la metodología es un conjunto de filosofías, etapas, procedimientos, reglas, técnicas, herramientas y documentación que se organizan para conseguir un fin (Maddison, 1983).

Por último, queremos destacar la afirmación de Hueso González y Cascant i Sempere (2012: 8), al afirmar que la metodología “se trata pues de optar por una estrategia de investigación general, ya sea de índole cuantitativa, cualitativa o mixta [...] se escogerán las técnicas de recolección y las técnicas de análisis, esto es, las herramientas más específicas de investigación”.

4.5.2 Metodología cualitativa

El origen de la metodología cualitativa se desarrolló a partir del siglo XIX, con el auge de las ciencias sociales, sobre todo de la sociología y la antropología (Mendoza, 2006). Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial Europea hubo un predominio de la metodología cuantitativa dentro de las perspectivas funcionalistas y estructuralistas. En la década de 1960 resurgió la metodología cualitativa, principalmente en Estados Unidos y Gran Bretaña. A partir de esta época, en el ámbito académico e investigativo hay una constante evolución teórica y práctica de la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 2004)

El Diccionario de términos clave de ELE (2009) define la metodología cualitativa como “una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se contraponen a la metodología cuantitativa. Se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación”.

Para Rojo Pérez (2002: 118), la investigación cualitativa:

Es un tipo de investigación formativa que cuenta con técnicas especializadas para obtener respuesta a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Su finalidad es proporcionar una mayor comprensión acerca del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos.

Taylor y Bogdan (2004), citado por Angulo (2012) afirman que la metodología cualitativa en su más amplio sentido produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cualitativa exige el reconocimiento de múltiples realidades y trata de capturar la perspectiva del

investigado (Reyes, 1999). Sarduy Domínguez (2007) afirma que en las investigaciones cualitativas es importante el sujeto y las fuentes a investigar. Los resultados están en dependencia de las emociones o de los análisis exhaustivos del contenido de las fuentes de información. Por lo tanto, en investigaciones cualitativas se habla de entendimiento en profundidad en lugar de exactitud para obtener un entendimiento lo más profundo posible.

Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010), señalan que la metodología cualitativa es utilizada cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara), acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

La metodología cualitativa permite entre algunas de sus posibilidades, hacer variadas interpretaciones de la realidad y de los datos. El hecho de tener una mente abierta hace posible redireccionar la investigación en ese momento y captar otros tipos de datos que en un principio no se habían pensado. En otras palabras, la investigación cualitativa reconoce que la propia evolución del fenómeno investigado puede propiciar una redefinición y a su vez nuevos métodos para comprenderlo (Sarduy Domínguez, 2007).

Por otra parte, la metodología cualitativa es muy empleada para abordar una investigación en el campo de las ciencias sociales y humanísticas, ya que puede ser útil en todos aquellos aspectos que no pueden ser cuantificados, es decir, sus resultados no son trasladables a las matemáticas, de modo que se trata de un procedimiento más bien interpretativo y subjetivo. En su caso, se accede a los datos para su análisis e interpretación a través de la observación directa, las entrevistas o los documentos.

La metodología cualitativa es característica de un planteamiento científico fenomenológico. Tal aproximación a la ciencia tiene sus orígenes en la antropología, donde se pretende una comprensión holística, esto es, global del fenómeno estudiado, no traducible a términos matemáticos.

La metodología cualitativa se caracteriza por (Grinnell y Unrau, 2005; Instituto Cervantes, 2009; Mendoza, 2006) :

1. Ser inductiva; como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado.
2. Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. La metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean.
3. Comprender, más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos.
4. Considerar al investigador como instrumento de medida. El investigador puede participar en la investigación, incluso ser el sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido.
5. Llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. No interesa estudiar una población representativa del universo estudiado, como plantea la metodología cuantitativa, sino analizar pocos sujetos en profundidad. En este sentido, cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.
6. No proponerse, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis, que abren futuras líneas de investigación. La metodología cualitativa, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnell, 1997).
7. Ser el uso de procedimientos que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir, este método no busca tanto la generalización como acercarse más a la fenomenología y al interaccionismo simbólico.

Por último, señalar que las técnicas de recogida de datos de la investigación cualitativa se pueden agrupar en tres grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos (Instituto Cervantes, 2009). Por otra parte, están los instrumentos de análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador como: Atlas.ti®, Etnograph®, QSR, QSR Nvivo® (antes NUD® IST), Decisión Explorer®, etc.

4.5.3 Metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa surgió en los siglos XVIII y XIX para analizar los conflictos sociales y el hecho económico, inspirados en las Ciencias Naturales y éstas en la física Newtoniana a partir de los conocimientos de Galileo (Mendoza, 2006). La metodología cuantitativa está fundamentada en los hechos, prestando poca atención a la subjetividad de los individuos (Mendoza, 2006). Hurtado y Toro (1998) afirman que la metodología cuantitativa tiene una concepción lineal, es decir que busca claridad entre los elementos que conforman el problema, intenta limitarlos y saber con exactitud donde se inicia el problema.

El Diccionario de términos clave de ELE (2009) afirma que la metodología cuantitativa “se centra en los aspectos observables susceptibles de cuantificación, y utiliza la estadística para el análisis de los datos”. La metodología cuantitativa es característica de un planteamiento científico positivista. El postulado fundamental del positivismo es que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia (Instituto Cervantes, 2009). Por otra parte, Angulo (2012) dice que la metodología cuantitativa tiene su base en el positivismo, que busca las causas mediante métodos tales como el cuestionario y producen datos susceptibles de análisis estadístico, por ello es deductivo. Este es nuestro caso al trabajar con cuestionario, que explicaremos más adelante.

La metodología cuantitativa “se caracteriza por ser explicativa, predictiva y de control, y su objetivo principal es el de revelar por qué suceden los fenómenos a través de las evidencias observadas, la recopilación de datos y el análisis de los mismos” (Hernández Bravo, 2011: 210). Angulo (2012) señala que la metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población. Ésta es una de las razones por las que hemos considerado que esta metodología es la más idónea para una parte de nuestra investigación.

Según Rodríguez Peñuelas (2010: 32), el método cuantitativo:

Se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo. Este método utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico.

En nuestro caso, ésto se puede verificar a través de las tablas y gráficos que emanan del cuestionario.

Las principales características de la metodología cuantitativa, son (Instituto Cervantes, 2009; Mendoza, 2006; Cedeño, 2012):

1. El objeto de análisis es una realidad observable, medible y que se puede percibir de manera precisa.
2. La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
3. En la investigación cuantitativa la relación entre teoría e hipótesis es muy estrecha pues la segunda deriva de la primera. A partir de un marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente.
4. Se busca establecer una relación de causa-efecto entre dos fenómenos. Dicha relación está ligada con la interconexión entre conceptos que supone la hipótesis. La validación de la hipótesis supone explicitar esa relación de causa-efecto latente en dicha hipótesis.
5. La teoría es el elemento fundamental de la investigación social, le aporta su origen, su marco y su fin.
6. Comprensión explicativa y predicativa de la realidad, bajo una concepción objetiva, unitaria, estática y reduccionista.
7. Se analizan las variables, tratadas con procedimientos matemáticos y estadísticos. Una variable es una característica que puede adoptar distintos valores.
8. Además, una investigación de este tipo tiene capacidad de predicción y generalización. Se trabaja sobre una muestra representativa del universo estudiado.
9. Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.

10. Es de método Hipotético–Deductivo.

Las técnicas aplicadas en análisis de datos cuantitativos son SSPS® , Minitab® , etc. En nuestro caso, nos hemos inclinado por el SPSS, cuyas razones explicaremos más adelante.

4.5.4 Metodología mixta

Entre los años 1960 a 1970, surgió la metodología mixta pero no se le otorgó una denominación propia (Pereira, 2011). Ruiz (2006) menciona que fue Sieber (1973) quien sugirió la mezcla de estudios de caso con encuestas, creando un nuevo estilo de investigación. Posteriormente, Jick (1979) introdujo este término y las técnicas e instrumentos proporcionados para la recolección de datos, dando un lugar prioritario a la triangulación de datos. En los años 1980, se amplió el concepto de triangulación, durante los años 1990, la metodología mixta fue aplicada en campos distintos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, entendiendo que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprender mejor los fenómenos de estudio (Pereira, 2011).

La metodología mixta es la nueva perspectiva metodológica (Creswell y Plano Clark, 2011; Tashakkori y Creswell, 2007, 2008; Tashakkori y Teddlie, 2006) que empieza a ser aplicada en la investigación de ciencias sociales. Hoy en día, la investigación necesita un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con interés y aproximaciones metodológicas diversas, que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2009). Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) afirman que la metodología mixta es un paradigma en la investigación relativamente reciente e implica combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio. Sus presupuestos han sido discutidos en los últimos años y, aunque algunos autores los rechazan, otros los han adoptado. También, Cameron (2009) afirma que la investigación con métodos mixtos ha ido generando cambios metodológicos entre los investigadores y académicos en una gran variedad de áreas disciplinarias.

La aparición de la metodología mixta se ha denominada la “revolución silenciosa” (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007; O’Cathain, 2009; Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013) ya que no se limita a la simple recogida de datos de diferente naturaleza, sino que combina la lógica inductiva con la deductiva (Bergman, 2010), de forma mixta a lo largo de todo el proceso de investigación, abarcando el planteamiento del problema, la recogida-análisis de datos, la interpretación de resultados y el informe final (Wolcott, 2009).

La metodología mixta surgió por la necesidad de abarcar mayores campos para la investigación ya que los enfoques cualitativos y cuantitativos se habían mezclado para enriquecer la investigación. “Los conocimientos desarrollados, a lo largo del tiempo, permitieron señalar las diferentes características y modalidades que, dependiendo del objeto de estudio, podrían adoptar los diseños mixtos” (Pereira, 2011: 18) y, en ese sentido, Tashakkori y Teddlie (2003) consideran a la metodología mixta como el tercer movimiento metodológico.

Donolo (2009: 6) dice que la metodología mixta implica suposiciones que guían la dirección de la recogida, y análisis de datos, además de la mezcla de enfoques cualitativos y cuantitativos en el proceso de investigación. “Su premisa central es que el uso de enfoques cuantitativos y cualitativos en combinación proveen una mejor comprensión de los problemas de investigación que cualquier enfoque utilizado independientemente”. Por lo que ésta es una de las razones más importantes, en la que nos hemos apoyados en nuestra investigación en favor de la metodología mixta.

La metodología mixta de investigación se puede entender como “una clase de investigación en la cual los investigadores combinan técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de una misma investigación” (Vildósola Tibaud, 2009: 170).

Para Vildósola Tibaud (2009: 170), la metodología mixta “tiene como rasgo sobresaliente el pluralismo metodológico o eclecticismo que, según sus defensores, permite derivar en un tipo de investigación de mejor nivel en comparación con una investigación que implica un solo método. La utilización de una metodología mixta en

un mismo estudio puede resultar altamente favorable para avanzar en una mejor comprensión de los conceptos y los problemas que se investigan en las ciencias sociales (Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Creswell y Plano 2011). En definitiva, la metodología mixta representa “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos [...] para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. (Hernández y Mendoza, 2008, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 546).

La metodología mixta requiere (Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013 :32):

- Acotar el objeto de estudio con mayor amplitud para abarcar toda su complejidad.
- Utilizar de forma conjunta instrumentos de recopilación de datos.
- Conjugar los resultados de estas técnicas mediante procedimientos de análisis integrados.

Por lo que respecta a las características de la metodología mixta, Greene y Caracelli (2003), Greene (2007), Tashakkori y Tedlie (2008), Hernández Sampieri y Mendoza (2008) y Bryman (2008), citados por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2010: 551), presentan ocho aspectos:

1. Triangulación (corroboración): lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos.
2. Complementación: mayor entendimiento, ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método.
3. Visión holística: obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa.
4. Desarrollo: usar los resultados de un método para ayudar a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo, los procedimientos, la recolección y el análisis de los datos.
5. Iniciación: descubrir contradicciones y paradojas, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia y también la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro método.

6. Expansión: extender la amplitud y el rango de indagación usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo. Un método puede expandir o ampliar el conocimiento obtenido en el otro.
7. Compensación: un método puede visualizar elementos que el otro no visualiza.
8. Diversidad: obtener puntos de vista variados, incluso divergentes del fenómeno o planteamiento bajo estudio. Distintas ópticas para estudiar el problema.

Con estas características de la metodología mixta se pueden derivar diferentes tipos de diseños de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003). Los cuatro principales diseños son: triangulación, incrustación de dominancia, exploración secuencial y explicación secuencial (Castañer Balcells, Camerino Foguet y Anguera Argilaga, 2013).

Creswell (2009:18) explica la metodología mixta de investigación, al decir que:

El investigador basa la indagación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes.

El objetivo de la metodología mixta no es para reemplazar la metodología cualitativa y cuantitativa, sino más bien, sirve para extraer de ambas metodologías sus fortalezas y minimizar sus debilidades (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010). Tal como señalan Creswell, Plano Clark, y Garrett (2008), en la metodología se aprovechan, dentro de una misma investigación, datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de los datos tienen sus limitaciones, el uso de un diseño mixto puede minimizar e incluso neutralizar algunas de las desventajas de ciertos métodos. Así pues, la metodología mixta pretende minimizar las debilidades y derivar de las fortalezas una metodología de investigación cualitativa y cuantitativa.

4.5.5 Técnicas de trabajo

El término “técnica” procede del griego *tejne*: guía a la acción práctica. Más que como prácticas, las técnicas de investigación social han sido definidas como procedimientos

(Callejo Gallego, Del Val Cid, Gutiérrez Brito y Viedma Rojas, 2009), ya que los procedimientos están más ligados al registro de observaciones, que al análisis. Así Good y Hatt (1970), (citado por Callejo Gallego, Del Val Cid, Gutiérrez y Viedma (2009: 21)) la define como “las técnicas de investigación se refieren a los procedimientos específicos a través de los cuales el sociólogo reunirá y ordenará los datos antes de someterlos a análisis”.

Centy Villafuerte (2010: 41) señala que las técnicas son “procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de Investigación y que tienen la facilidad de recoger información de manera inmediata”.

Además se afirma que las técnicas tienen ventajas y desventajas al mismo tiempo, y ninguna de ellas puede garantizar y sentirse más importante que otras, ya que todo depende del nivel del problema que se investiga y al mismo tiempo de la capacidad del investigador para utilizarlas en el momento más oportuno. Esto significa que las técnicas son múltiples y que actúan para poder recoger información de manera inmediata.

Martínez Godínez (2013: 2-3) afirma que las técnicas “proponen las normas para ordenar las etapas del proceso de investigación, de igual modo, proporciona instrumentos de recolección, clasificación, medición, correlación y análisis de datos, y aporta a la ciencia los medios para aplicar el método”.

En cuanto a los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos tenemos: la entrevista, la observación, la encuesta, el vídeo o el diario (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 35). Las técnicas más utilizadas para recolectar información son: observación, entrevista, encuesta, cuestionario, censo, registro, análisis de contenido, sesión de grupo, etc.

Por otra parte, según Alguacil (2011: 61), en la investigación cuantitativa las técnicas se agrupan en:

- Análisis de contenidos cuantitativos, estadísticas.

- Censos
- Encuestas

Por lo que respecta a la investigación cualitativa, aunque presenta atributos híbridos en cada una de las técnicas (observación, conversación, búsqueda del consenso), puede clasificarse en los siguientes grupos:

- Técnicas observacionales: observación participante (si el observador participa de un grupo), observación directa (si el observador no participa) y observación indirecta (grabaciones)
- Técnicas conversacionales y de orden dialéctico: entrevistas en profundidad y grupos de discusión, historias de vida, análisis estructural de textos (análisis documental).
- Técnicas de consenso y de orden dialógico: técnica o cuestionario Delphi, talleres proyectivos: el método DAFO, el socioanálisis y la Investigación-Acción Participativa.

Las técnicas más comunes que se utilizan en la investigación cualitativa son “la observación, la encuesta y la entrevista y en la cuantitativa son la recopilación documental, la recopilación de datos a través de cuestionarios que asumen el nombre de encuestas o entrevistas y el análisis estadístico de los datos” (Martínez Godínez, 2013: 3). Como ya ha quedado mencionado, una parte de nuestra investigación se apoya en la investigación cuantitativa (cuestionario), y la otra parte se realiza a través de la técnica documental (análisis de documento de los Departamentos de Español, etc.).

Existen dos formas a la hora de organizar las técnicas de investigación: técnica documental y técnica de campo. Borda Pérez (2013: 62) afirma que:

La técnica documental permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos. Incluye el uso de instrumentos definidos según la fuente documental a que hacen referencia. La técnica de campo permite la observación en contacto directo con el objeto de estudio, y el acopio de testimonios que permitan confrontar la teoría con la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva.

En el Capítulo VI de esta tesis, se ha utilizado la técnica documental, ya que se han analizado los contenidos de los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura y

los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura, de los Departamentos de Español.

Una de las técnicas empleadas en la investigación, es el análisis de contenido, método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial o un memorando por ejemplo, extendiéndose también a películas y anuncios publicitarios (Gómez Mendoza, 2000). Gómez Mendoza (2000) afirma que el análisis de contenido es una técnica útil en la intervención e investigación social. En efecto, puede servir de instrumento para comprender mejor las realidades vividas por los individuos y medir los efectos de la intervención social y del uso de las metodologías de investigación participante, que se manifiestan también en el plano de los discursos, y así distinguir las nuevas realidades o problemáticas, y evaluar la evolución de los discursos en un grupo. De otra parte, el análisis de contenido, se utiliza para estudios de caso único, lo que parece particularmente útil a las necesidades de la práctica social.

Piñuel Raigada (2002: 8) afirma que el análisis de contenido:

Es un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos o discursivo (mensajes, textos o discursos) previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

En este sentido, nuestra investigación ha utilizado el análisis de contenidos para conocer y analizar los planes de estudio, los curriculum del bloque cultura, y los manuales utilizados en el bloque cultura.

El análisis de contenido tiene como características generales (Gómez Mendoza, 2000):

1. Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos, de los cuales, se puede extraer información.

2. Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
3. Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo las leyes, los textos publicitarios.
4. El contenido puede ser no cifrado, es decir, las informaciones que contienen los documentos no se presentan bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.
5. Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez.

En nuestro caso, los documentos analizados cumplen las características (1), (2), (3), (4) y (5), señaladas por Gómez Mendoza (2000).

El análisis de contenido se divide en seis tipos, según López Ciro (2011: 69-70):

1. El análisis de exploración de contenido. Se trata de explorar un campo de posibilidades, de investigar las hipótesis, las orientaciones o aún de servirse de sus resultados para construir cuestionarios más adaptados.
2. El análisis de verificación de contenido. Pretende verificar el realismo y la fundamentación de las hipótesis ya determinadas.
3. El análisis de contenido cualitativo. Este tipo de análisis permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido.
4. El análisis de contenido cuantitativo. Tiene como objetivo cuantificar los datos, establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos como unidades de información o de significación (las palabras, las partes de las frases, las frases enteras, etc.).
5. El análisis de contenido directo. Se limita a tomar el sentido literal de lo que es estudiado. No se busca descubrir un eventual sentido latente del discurso; se permanece en el nivel de sentido manifiesto.
6. El análisis de contenido indirecto. En este caso, el investigador busca extraer el contenido latente que se esconderá detrás del contenido manifiesto, recurrirá a una interpretación del sentido de los elementos, de su frecuencia, de su agenciamiento, de

sus asociaciones, etc.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, nos identificamos con los tipos (1), (2), (3), (4) y (5) propuesto por López Ciro (2011). Estos tipos de análisis de contenido se han utilizado para analizar los planes de estudio y el bloque cultura (ver Capítulo VI). Utilizamos el análisis de exploración de contenido, puesto que pretendemos conocer los planes de estudio, los currículum de la asignatura bloque cultura y los manuales utilizados en el bloque cultura por los Departamentos de Español. Para la verificación de las hipótesis, utilizamos el análisis de verificación de contenido. Por lo que respecta a la verificación de la presencia de temas y conceptos en un contenido, hemos considerado oportuno trabajar desde el análisis de contenido cualitativo. Para cuantificar los datos obtenidos según las plantillas de análisis diseñadas, hemos utilizado el análisis de contenido cuantitativo. También, hemos trabajado desde el análisis de contenido directo con el fin de utilizar, desde la perspectiva del “sentido literal”, lo que es estudiado y permanece del “sentido manifiesto”.

El instrumento más utilizado para recoger datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010: 217), a la hora de obtener datos que permitan probar las hipótesis.

El cuestionario es un instrumento de investigación que se ha utilizado mucho en el campo de las ciencias sociales y, por ello, en la educación. Esta herramienta permite obtener datos cuantificables a partir de una muestra amplia y aleatoria a través de la cual se pueden llegar a conclusiones estadísticas de interés pedagógico.

Nuestra investigación ha utilizado el cuestionario como herramienta para la obtención de datos. El cuestionario es el instrumento más adecuado para analizar datos y alcanzar resultados exactos. La información extraída de nuestro cuestionario es esencial para conocer la contextualización actual de la enseñanza y aprendizaje del bloque cultura en los Departamentos de Español de las universidades seleccionadas y analizar las opiniones del profesorado y alumnado sobre la asignatura bloque cultura. Además se facilitan indicadores para la programación de los objetivos, contenidos, metodología y

recursos didácticos de las asignaturas relacionadas con el bloque cultura.

En esta tesis, hemos diseñado dos tipos de cuestionarios: el primero, dirigido al profesorado; el segundo al alumnado. Por lo que respecta **al profesorado**, se envía el cuestionario por correo electrónico a los profesores del Departamento de Español de las tres universidades: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence y Universidad de Tamkang. Hay dos versiones (versión española y mandarín). El cuestionario se ha llevado a cabo apoyándose en los siguientes pasos:

- Se elabora una lista-marco de direcciones, de la cual se extrae la muestra, siguiendo alguno de los procedimientos de muestreo que veremos más adelante.
- Se envía una carta de aviso a cada uno de los profesores de la muestra y se envía el cuestionario, con una carta de presentación. Se adjunta un link para rellenar el cuestionario. Al pinchar al link, puede rellenar el cuestionario directamente.
- Una semana después se envía un recordatorio.
- Si no hay respuesta, se envía un E-mail “recuerdo”.

A la hora de diseñar el cuestionario, y para obtener la máxima fiabilidad, se ha tenido en cuenta: a) Empezar por cuestiones sencillas. b) Diseñar preguntas cerradas. c) Dejar espacio suficiente para la respuesta, en las preguntas abiertas. El cuestionario del profesorado se ha realizado por correo electrónico, y se ha dado un mes de tiempo para su realización y para responder dudas.

Por lo que respecta al cuestionario del **alumnado**, éste se ha elaborado en papel. Se ha ido a cada clase de la asignatura del bloque cultura y se ha pasado personalmente. De esta forma, se han aclarado, en el momento, todas las dudas y se ha recogiendo el cuestionario al final, tras haberlo constatado.

Respecto del cuestionario, tanto del profesorado como del alumnado, se ofrece la estructura de los mismos en los cuadros siguientes.

Cuadro 38: Estructura del cuestionario-profesorado.

Cuestionario para el profesorado sobre la enseñanza del bloque cultura del Departamento de Español en las universidades taiwanesas		
Bloque/Tema	Nº de pregunta	Ítem
I. Aspectos relacionados con el bloque cultura	1.	Imparte alguna asignatura del bloque cultura
	2.	Frecuencia con que se preparan los contenidos culturales
	3.	Frecuencia con que se preparan los contenidos socioculturales
	4.	Frecuencia con que se imparten los componentes relacionados con la cultura
	5.	Número idóneo de horas
	6.	Número idóneo de alumnado
	7.	Inicio de la enseñanza del bloque cultura
	8.	Obligatoriedad de la asignatura bloque cultura
	9.	Número de asignaturas que forman el bloque cultura
	10.	Actitud del alumnado
	11.	Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura
	12.	Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura
II. Material didáctico y métodos de enseñanza	1.	Material didáctico utilizado en la clase
	2.	Material didáctico disponible para el alumnado- Idoneidad
	3.	Material complementario
	4.	Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase
	5.	Tipo de agrupamientos al trabajar aspectos culturales
	6.	Métodos didácticos más efectivos para enseñar la cultura
III. Aspectos relacionados con la cultura	1.	Aspectos culturales presentados en clase
	2.	Valoración de los aspectos culturales según su grado de importancia
	3.	Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales
IV. Conocimientos del alumnado	1.	Conocimientos del alumnado
V. Recursos educativos	1.	Recursos que ofrecen las editoriales
	2.	Recursos que solicita el profesorado a la universidad
	3.	Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación
VI. Perfil del profesor/a	1.	Sexo del profesorado
	2.	Nacionalidad
	3.	Edad
	4.	Nivel de español
	5.	Experiencia docente
	6.	Área de especialidad
	7.	Años de residencia en países hispanohablante
	8.	Auto-evaluación de conocimientos culturales
	9.	Participación en simposios o seminarios
	10.	Universidad en la que trabaja
	11.	Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 39: Estructura del cuestionario-alumnado.

Cuestionario para el alumnado sobre el aprendizaje del bloque cultura del Departamento de Español en las universidades taiwanesas		
Bloque/Tema	Nº de pregunta	Ítem
I. Motivación del aprendizaje	1.	Razones por las que estudia español.
	2.	Razones por las cuales elige la asignatura bloque cultura

II. Autoevaluación	1.	Nivel de interés a la hora de aprender español
	2.	Nivel de interés por aprender la cultura española e hispanoamérica.
	3.	Situación emocional ante la asignatura bloque cultura
	4.	Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura
	5.	Asignatura bloque cultura preferida
	6.	Uso de otros materiales didácticos
	7.	Frecuencia con que se aplican los conocimientos culturas
	8.	Nivel de interés por la cultura
	9.	Nivel de conocimientos adquiridos
	10.	Propósito de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades
	11.	Satisfacción ante la asignatura bloque cultura
	12.	Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura
	13.	Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología
	14.	Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula
III. Situación de la asignatura bloque cultura	1.	Ritmo de aprendizaje
	2.	Número de asignaturas del bloque cultura por año
	3.	Clasificación de la asignatura bloque cultura
	4.	Número idóneo de horas por semana
IV. Material didáctico y recursos educativos	1.	Dificultad del material didáctico utilizado
	2.	Nivel de vocabulario del material didáctico utilizado
	3.	Material didáctico utilizado en clase
	4.	Material didáctico idóneo utilizado en clase
	5.	Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales
	6.	Nivel de motivación del material
	7.	Material utilizado
	8.	Idoneidad de los materiales utilizados
	9.	Tipo de contenidos culturales a incrementar
V. Evaluación	1.	Evaluación
VI. Sugerencias	1.	Sugerencias
VII. Datos personales	1.	Sexo del alumnado
	2.	Grado académico
	3.	Universidad en la que estudia
	4.	Matriculación en el bloque cultura

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los dos tipos de cuestionario se organizan en torno a distintos tipos de preguntas, como: informativas, categoriales, de elección múltiple, escala, tabla o rejilla compleja y abiertas.

En cuanto a la estructura del cuestionario del profesorado, se organiza desde lo general a lo particular. Se divide en seis partes: la primera tiene 12 preguntas sobre aspectos relacionados con el bloque cultura. La segunda cuenta con 6 preguntas respecto al material didáctico y la manera de enseñar. La tercera consta de 1 pregunta abierta, una tabla que incluye 9 preguntas y otras 1 preguntas de aspectos relacionados con la cultura. La cuarta parte, tiene como objetivo una tabla que abarca 7 preguntas relacionadas con

la evaluación. La quinta parte consta de 3 preguntas. Por último, el apartado que se ocupa del perfil del profesorado incluye 11 preguntas. Este cuestionario del profesorado consta de 50 preguntas, en total; y hay una versión española (Anexo 3) y otra china (Anexo 5).

El cuestionario del alumnado se organiza por temáticas, y se divide en siete partes. La primera incluye 2 preguntas sobre la motivación del aprendizaje. La segunda se configura en torno a 14 preguntas sobre la autoevaluación. La tercera parte consta de 4 preguntas respecto a la situación de la asignatura del bloque cultura. La cuarta abarca 9 preguntas sobre el material didáctico y los recursos educativos. La quinta parte consta de una tabla con 7 preguntas a cerca de la evaluación. La sexta consta de una pregunta abierta sobre sugerencias. El apartado final, incluye 4 preguntas sobre datos personales del alumnado. En conclusión, el cuestionario consta de 41 preguntas en total. También hay dos versiones: en español (Anexo 4) y en chino (Anexo 6).

Instrumento de análisis de datos

Los instrumentos “son los mecanismos o recursos que emplea el investigador para registrar la información que se va obteniendo. Para la recolección de datos, se emplean los registros de observación” (Borda Pérez, 2013: 67).

Los instrumentos de análisis utilizados en esta investigación han sido Microsoft Office Excel 2007 y IBM SPSS software 20. Se trata de las herramientas de medida y evaluación, con las que se han obtenido los datos y cuyos resultados se analizarán e interpretarán, posteriormente.

Excel

Según la información recogida en la introducción de la página web oficial de Microsoft⁴ (2014), Excel es un programa de hojas de cálculo de Microsoft Office system. Permite crear y aplicar formato a libros (un conjunto de hojas de cálculo) para analizar datos y

⁴ Citado por la página web oficial de Microsoft. Recuperado en <http://support.office.com/es-ar/article/Introducci%C3%B3n-a-Excel-2010-d8708ff8-2fbd-4d1e-8bbb-5de3556210f7> [19 de enero de 2015]

tomar decisiones fundadas sobre aspectos relacionados con un negocio. Concretamente, se puede usar para hacer un seguimiento de datos, crear modelos para analizar datos, escribir fórmulas para realizar cálculos con dichos datos, dinamizar los datos de diversas maneras y presentarlos en una variedad de gráficos con aspecto profesional. Es decir, Excel es un programa básico para hacer análisis estadístico. Eso permite a los usuarios elaborar tablas y formatos que incluyan cálculos matemáticos.

En esta investigación, los datos del cuestionario se exportan al programa Excel. Estos datos en un principio aparecen de forma ordenada. A través del programa Excel, se van organizando los datos para posteriormente importarlos y analizarlos en el programa SPSS.

SPSS

El Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®) o en Español, el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, es uno de los programas estadísticos más poderosos utilizados y más difundidos alrededor del mundo (Moncada, 2005; Castañeda, Cabrera, Navarro y Vries, 2010). El SPSS desarrollado en la Universidad de Chicago, se actualiza con versiones nuevas en varios idiomas (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2010).

IBM® SPSS® Statistics es un sistema global para el análisis de datos. SPSS Statistics puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulados, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos. El paquete SPSS, es un programa adaptado al entorno WINDOWS con lo cual la forma de ejecutarlo es a través de ventanas en las que se despliegan menús, de los que se pueden elegir distintas opciones y así sucesivamente.

SPSS facilita crear archivos de datos en una forma estructurada y organizar una base de datos que puede ser analizada con diversas técnicas estadísticas para crear vínculos con otros programas comunes tales como Microsoft Word, Microsoft Excel, y Microsoft PowerPoint. También permite transformar un banco de datos creado en Microsoft Excel, en una base de datos SPSS (Castañeda, Cabrera, Navarro y De Vries, 2010).

Estamos de acuerdo con Gómez (2006: 60), al afirmar en *Introducción a la metodología de la investigación científica*, que “toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir los requisitos esenciales: confiabilidad y validez”. Así pues, la precisión de los datos obtenidos del cuestionario y la estabilidad de la medida obtenida en diferentes aplicaciones es uno de los elementos básicos a lo largo de todo el procedimiento de obtención de información. La calidad de los hallazgos obtenidos ha de atender a una serie de factores de los cuáles es preciso obtener información tras la implementación del instrumento.

Nuestra investigación se apoya en una muestra de 312 (42 docentes y 270 estudiantes), sujetos a los que se ha pasado un cuestionario. Se ha elaborado un cuestionario específico para el profesorado y otro para el alumnado, con ítems diferentes. Por lo tanto, para conseguir resultados que sirvan para la discusión o la conclusión, se ha utilizado la función de **Analizar-Frecuencia** del programa SPSS. Todos los datos del cuestionario son exportado a Excel, y después de organizarlos, se importan a SPSS. Los datos se convierten en un archivo sav. al importarlos a SPSS. A continuación, se selecciona el grupo de ítems que se quiere analizar y se ejecuta la función de **Analizar-Frecuencia**.

Por otra parte, se ha utilizado la función de **Analizar-Contingencia** para analizar la asociación entre dos variables que forman la tabla. De esta forma, se obtienen números (estadísticos) que resumen el contenido informativo recogido en cada una de las celdas que se derivan del cruce de las variables. Por último, y una vez determinado el grado de relación entre las dos variables, nos resta valorar si ésta es estadísticamente significativa, o lo que es lo mismo, si la asociación o relación arrojada por el estadístico elegido es atribuible a un error de muestro, no pudiendo generalizar los resultado obtenidos.

4.5.6 Procedimiento y Cronograma respecto del cuestionario

El procedimiento especifica los pasos para la obtención de la información en el desarrollo del tema objeto de estudio, es decir, se explican las diferentes fases secuenciales que se han venido realizando para desarrollar la investigación, desde la búsqueda de la información teórica, la definición del contexto de estudio, hasta la

construcción del corpus de reflexiones teóricas que sustentarán la investigación (Mesino Rivero, 2007).

Para conocer y poder analizar las consideraciones, valoraciones y opiniones de docentes y estudiantes, de los Departamentos de Español, acerca del proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura, se ha utilizado la metodología cuantitativa apoyada en los cuestionarios. El procedimiento y el cronograma de los cuestionarios se ha ordenado de acuerdo a:

1) En primer lugar, se realizó una lista con las variables que se querían medir. Esto permitió seleccionar el tipo de preguntas más adecuadas y reveladoras para medir cada una de las variables sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje del bloque cultura de los Departamentos de Español. Hay dos tipos de cuestionarios con dos versión de idioma (español y chino), uno es para el alumnado y otro para el profesorado.

El cuestionario dirigido al profesorado, consta de 50 preguntas y el del alumnado, 41. Se han diseñado algunas preguntas cerradas polinómicas o categorizadas con diferentes niveles de medición (escalas de Likert, escalas de intensidad). Las preguntas tienen elecciones únicas y/o múltiples. A la hora de ordenar las preguntas se ha hecho de acuerdo a “las temáticas”.

2) Para verificar la calidad del instrumento y mejorarlo, se realizaron tres pasos: primero, la validación de caso único, segundo, la validación de expertos y por último, la aplicación piloto. Se contó con dos personas que tenían experiencia sobre investigación social en el ámbito educativo. Se les pidió, en primer lugar, que contestaron para verificar la idoneidad de las preguntas y de las respuestas (facilidad de contestarlo, extensión, preguntas confusas, delicada, etc.).

Se realizó así una validación de expertos, es decir, una revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo. En nuestro caso, se consultó a otros dos profesores, expertos en el tema, y al final se corrigieron algunas preguntas.

3) Para optimizar el cuestionario y analizar las respuestas, se propuso una prueba piloto

a cuatro estudiantes del Departamento de Español y a dos docentes, con amplia experiencia en el campo de la interculturalidad y enseñanza de E/LE.

4) Por último, se fijó el número de preguntas y se realizaron modificaciones para la mejora del cuestionario. A la hora de redactar el cuestionario se pretendió, que las preguntas fueran exhaustivas, con variedad de opciones, a fin de que el profesorado y el alumnado encontraran su respuesta y pudieran contestar todas y cada una de las cuestiones formuladas. También se intentó que la redacción de las preguntas fuera sencilla con el fin de que el profesorado y el alumnado encuestado pudiera comprenderlas con facilidad.

Cronograma

Al cronograma se le conoce también como: Grafico de Gantt o Calendario de Actividades (Ruiz, 2006: 148-149), su importancia está en que “en él queden registradas todas las actividades de la investigación y el tiempo estimado para realizar cada una de ellas, debiendo estar colocadas en un orden lógico, de acuerdo al proceso y a los requerimientos de la propia investigación” (Ortiz Uribe y García Nieto, 2005: 98).

En el cuadro siguiente, se describen los pasos dados para la realización del cuestionario.

Cuadro 40: Cronograma de Actividades.

Meses	Cronograma													
	2013							2014						
	M A R	J U N	J U L	A G O	S E P	O C T	N O V	D I C	E N E	F E B	M A R	A B R	M A Y	J U N
Denominación/Actividad														
Documentación o revisión de los conocimientos disponibles														
Diseño del instrumento de recogida de datos														
Elaboración de instrumentos.														
Prueba preliminar del cuestionario														
Aplicación de instrumentos														
Recogida de los cuestionarios														
Análisis estadístico de los datos														
Elaboración de informe														

Fuente: Elaboración propia (2014).

Toda investigación debe tener un cronograma aproximativo de las actividades y fechas de la investigación para tener una idea general del proceso de elaboración, en término

de tiempo, días, meses y años. Cada parte de la investigación necesita su tiempo específico. El cronograma puede elaborarse en un cuadro diseñado por el investigador. Según aparece en el cuadro 40, la investigación se ha desarrollado principalmente entre mayo de 2013 y mayo de 2014.

Resumiendo, podemos entender que la investigación es un proceso compuesto, a su vez, por otros procesos sumamente interrelacionados. Nuestro trabajo se apoya en la 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. La metodología mixta deriva de las fortalezas de la metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Ésta es una de las razones por lo que hemos elegido la metodología mixta.

Nuestra investigación se apoya en una muestra de 312 (42 docentes y 270 estudiantes), sujetos a los que se ha pasado un cuestionario para conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesorado y alumnado de los Departamentos de Español 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.

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud los patrones de comportamiento de una población. Ésta es una de las razones por las que hemos considerado que esta metodología es la más idónea para una parte de nuestra investigación.

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. También, se elaboró una plantilla de análisis para los manuales seleccionados. Hemos utilizado el método de análisis de documentos desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, a través de una metodología mixta para conocer y analizar la realidad de la enseñanza/aprendizaje. Sus resultados se presentan a través de un procedimiento de análisis e interpretación.

Queremos destacar que nuestra investigación ha utilizado como documentación los planes de estudio, los currículum del bloque cultura y los materiales didácticos utilizados en la asignatura del bloque cultura de los Departamentos de Español por las cuatro universidades (Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao). 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 alumnado ha sido excluido 1º curso, ya que este alumnado no tiene experiencia universitaria.

Por lo que respecta al cuestionario del alumnado, éste se ha elaborado en papel. El cuestionario con 41 preguntas, que se ha 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 último, somos conscientes de que cuanto mayor rigor se utilicen en el proceso de recogida de la información, para una investigación, más válido y fiable será el resultado.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

5.1. Análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario

Este apartado girará en torno a los resultados obtenidos en el cuestionario pasado al profesorado y 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 al alumnado hemos pretendido conocer su nivel de motivación respecto de la asignatura bloque cultura, materiales didácticos utilizados, dificultades en el aprendizaje del bloque cultura, criterios de evaluación y sugerencias.

5.1.1 Aspectos relacionados con el profesorado

Como ya se ha señalado anteriormente, y tras un proceso de monitorización, se envió el cuestionario por correo electrónico a 66 profesores/as, de los cuales 42 contestaron.

Consideramos necesario recordar que el cuestionario del profesorado se ha estructurado en seis partes. La primera, se ha centrado en todo aquello que tiene que ver con el bloque cultura; la segunda, en el material didáctico y métodos de enseñanza; la tercera, en los aspectos relacionados con la cultura; la cuarta, en los conocimientos adquiridos por parte del alumnado; la quinta, se centra en los recursos educativos, y la sexta y última, en los datos personales del profesorado. Hemos utilizado el criterio de dejar para el final del cuestionario los datos personales del profesorado, con el fin de no condicionarles en las respuestas, tal y como se recomienda a la hora de elaborar un cuestionario.

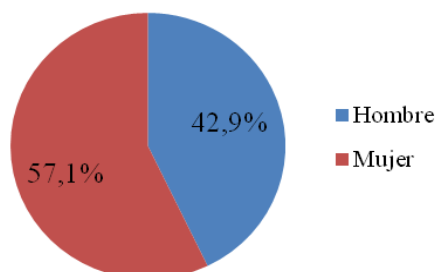
Para analizar el cuestionario del profesorado, empezamos por **los datos personales**.

Perfil del profesor/a:

Pregunta 1. Sexo: **Hombre** **Mujer**

Por lo que respecta a los datos de identificación podemos decir que, el 57,1% de los sujetos son mujeres; y el 42,9% son hombres. Hay por lo tanto, más profesoras que profesores, aspecto muy común en la enseñanza tanto en Taiwán como en España.

Figura 49: Porcentaje. El profesorado según su sexo.

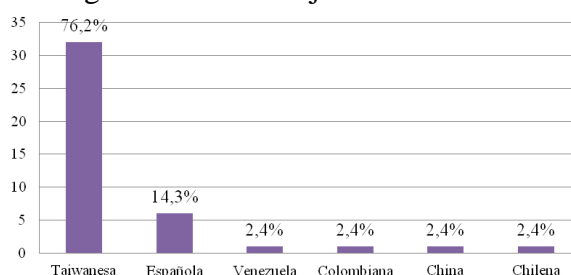


Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Nacionalidad:

En cuanto a las nacionalidades del profesorado de los Departamentos de Español correspondientes a las tres universidades, son: Taiwanesa (32); Española (6); Venezolana (1); Colombiana (1); China (1); Chilena (1). Así pues, podemos observar que la mayoría del profesorado de los Departamentos de Español es taiwanés. Taiwán no cuenta con mucho profesorado español, ya que el español no ha sido un idioma muy demandado hasta ahora.

Figura 50: Porcentaje. Nacionalidad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. Edad:

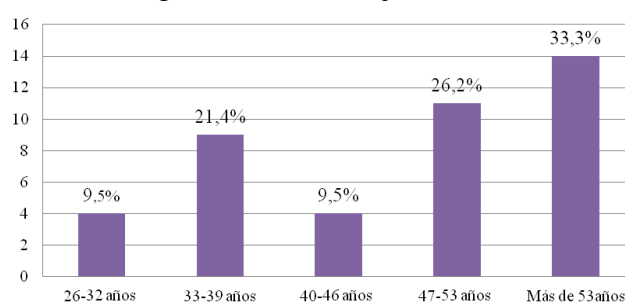
26-32 años 33-39 años 40-46 años 47-53 años Más de 53 años

La figura 51 refleja la distribución de la gama de edad, y podemos observar que el 9,5%

del profesorado está entre los 26 y los 32 años y, el 21,4% entre los 33 y los 39 años. El 33,3% de los docentes tienen más de 53 años. Podemos observar que hay un gran número de profesores jóvenes en los Departamentos de Español de las tres universidades (Fujen, Providence y Tamkang).

Por otra parte, un tercio del profesorado de español tiene más de 53 años, su experiencia en la enseñanza de la lengua española es suficiente, sin embargo, esto supone que la metodología de la enseñanza tiende a ser tradicional.

Figura 51: Porcentaje. Edad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

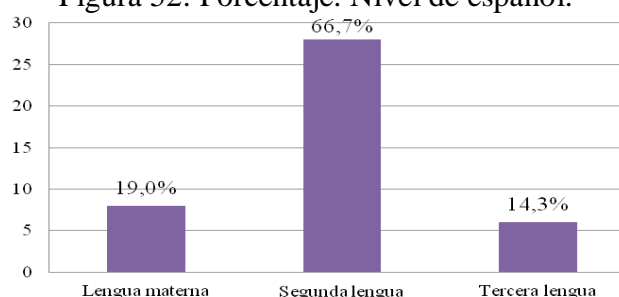
Pregunta 4. Nivel de español:

Lengua materna Segunda lengua Tercera lengua

Respecto del nivel del español del profesorado, en la figura 52 se refleja que un 19% tiene su origen en la lengua materna; un 66,7% le tiene en la segunda lengua; y un 14,3% en una tercera lengua. Por lo tanto, el español no es la lengua materna en un 81%. Así este 81% supone que el español es la segunda o tercera lengua, pero no la primera. Solamente en el 19% de los casos podemos hablar de primera lengua.

Ante esta situación podemos pensar que la mayoría del profesorado conoce el español a través del aprendizaje de una segunda o tercera lengua. Para la mayoría del profesorado el español no es la primera lengua, tampoco conoce de primera mano la cultura española. Podemos deducir que el profesorado encontrará dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje a la hora de explicar la cultura.

Figura 52: Porcentaje. Nivel de español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

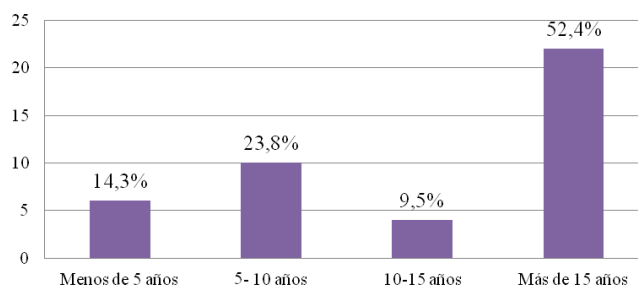
Pregunta 5. Años de experiencia como profesor/a de español:

- Menos de 5 años 5-10 años 10-15 años Más de 15 años

Podemos destacar que casi todos los docentes tienen experiencia en la enseñanza de la lengua española. El 23,8% del profesorado lleva entre 5 y 10 años en la enseñanza del idioma español; el 9,5% tiene 10~15 años de trabajo en este campo; 52,4% más de 15 años de experiencia, y sólo el 14,3% menos de 5 años de experiencia. Ante el hecho de que el 52,4% del profesorado tenga más de 15 años de experiencia, podemos suponer que su experiencia en la enseñanza de la lengua española es importante.

Como se ha señalado anteriormente, el español es segunda o tercera lengua para la mayoría de los docentes. Por lo tanto, los años de experiencia docente ayudan al profesorado a mejorar su conocimiento sobre el bloque cultura y a adquirir metodologías más adecuadas para la enseñanza. También, cabe señalar la existencia de una nueva generación de docentes más jóvenes e innovadores. Podemos decir que el profesorado que tiene más de 15 años, es más tradicional que el profesorado más joven.

Figura 53: Porcentaje. Experiencia docente.

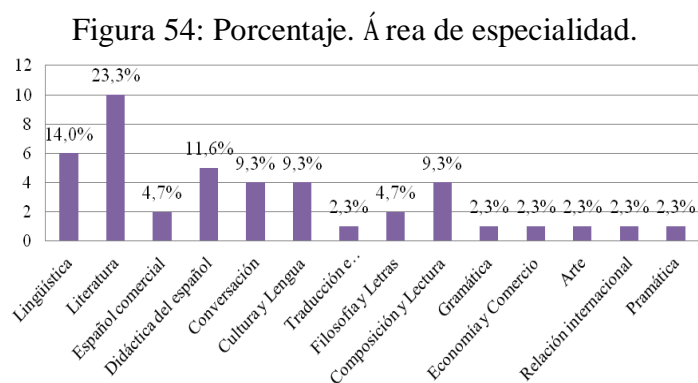


Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Área de especialidad:

Para conocer la especialidad que imparten los docentes, se ha planteado una pregunta abierta y 9 profesores no han contestado. Se puede observar por las respuesta que las principales especialidades son: Lingüística, Literatura, Español comercial, Didáctica del español, Conversación, Cultura y Lengua, Traducción e Interpretación, Filosofía y Letras, Composición y Lectura, Gramática, Economía y Comercio, Arte, Relación internacional y Pragmática.

El resultado refleja que el profesorado de los Departamentos de Español tiene distintas especialidades. Algunos docentes dicen que poseen varias especialidades, 24 docentes tienen una especialidad; 8 docentes dos y 1 docente tres. A través de la figura 54, podemos ver que la literatura es la especialidad más repetida.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. Ha vivido en países hispanohablantes:

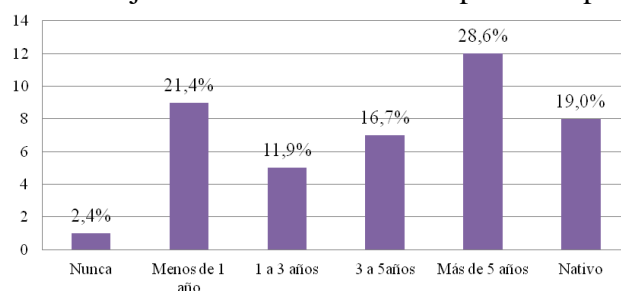
- Nunca Menos de 1 año 1 a 3 años 3 a 5 años Más de 5 años Nativo

Respecto al hecho de si el profesorado ha residido en el extranjero, el 19% de los docentes son hispanos (español o latinoamericano). El 28,6% de los profesores estuvieron más de 5 años viviendo en países hispanohablantes; el 21,4% estuvo menos de 1 año en un país hispanohablante.

Con este dato, podemos afirmar que casi todos los docentes han estado un año en un

país hispanohablante. Además, si se hace una comparación entre la experiencia docente y los años de residencia en países hispanohablantes, podemos observar que aunque algunos docentes jóvenes tienen menos de 5 años de experiencia, si han estado algún tiempo en países hispanohablantes. También, muchos docentes con más de 15 años de experiencia de enseñanza, han vivido en otros países. En definitiva, podemos decir que la calidad y el nivel de conocimiento de E/LE del profesorado de los Departamentos de Español es adecuado.

Figura 55: Porcentaje. Años de residencia en países hispanohablantes.



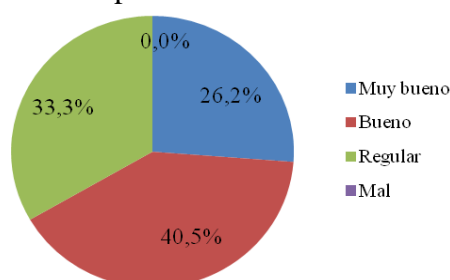
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 8. Auto-evaluación de conocimientos culturales:

Muy bueno **Bueno** **Regular** **Mal**

Respecto a la idea que tiene el profesorado de sus conocimientos culturales, el 26,2% considera que son “muy buenos”, mientras que el 33,3% piensa que son “regular”. Para profundizar en esta idea, hemos realizado una tabla de contingencia con el fin de comparar la idea que tienen los docentes taiwaneses y los docentes hispanohablantes sobre sus conocimientos culturales.

Figura 56. Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales por parte del profesorado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Tal y como se recoge en la figura 57 y en la figura 58, podemos ver que la mayoría de

los docentes taiwaneses evalúan sus conocimientos culturales como “bueno” (45,5%) o “regular” (42,4%). Por otra parte, los docentes hispanohablantes evalúan sus conocimientos culturales como “muy bueno” (77,8%) y “bueno” (22,2%).

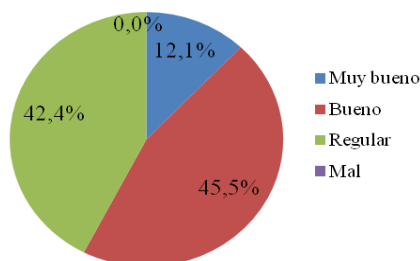
Entendemos que es una situación lógica, por lo tanto, es necesario ofrecer los recursos educativos y la formación continua a los docentes para que puedan adquirir los conocimientos culturales que les faltan y mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

Cuadro 41: Tabla de contingencia. Nacionalidad y Auto-evaluación de conocimientos culturales

Recuento		Auto-evaluación de conocimientos culturales			Total
		Muy bueno	Bueno	Regular	
Nacionalidad	Taiwán	4	15	14	33
	Otros	7	2	0	9
Total		11	17	14	42

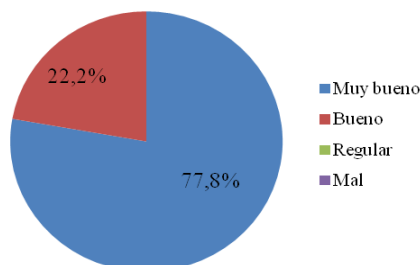
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 57: Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes taiwaneses.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 58: Porcentaje. Auto-evaluación de conocimientos culturales de los docentes hispanohablantes.



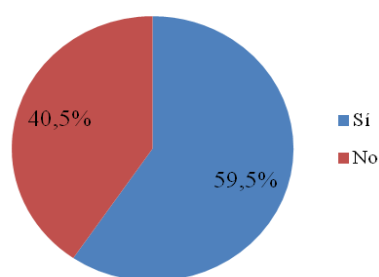
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. ¿Ha investigado sobre la asignatura o ha participado en simposios o seminarios sobre el tema durante los tres últimos años?

Sí No

La pregunta 9 se centra en conocer la formación continua realizada por el profesorado respecto del bloque cultura, durante los tres últimos años. El 59,5% de los docentes han participado en simposios o seminarios; el 40,5% no tiene este tipo de formación. Este dato nos da a entender que un gran número de profesores no se forma en el bloque cultura.

Figura 59: Porcentaje. Participación en simposios o seminarios.

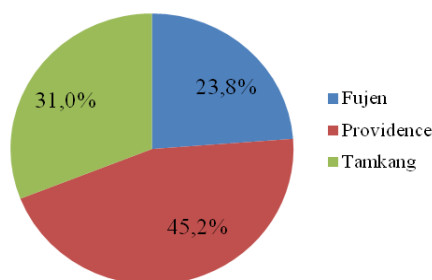


Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 10. Nombre de la universidad en la que trabaja:

Con la pregunta 10, pretendemos saber a que universidad pertenecen los profesores encuestados: Universidad Católica de Fujen (23,8%), Universidad de Providence (45,2%) y Universidad de Tamkang (31%).

Figura 60: Porcentaje. Universidad en la que trabaja.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11: Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja:

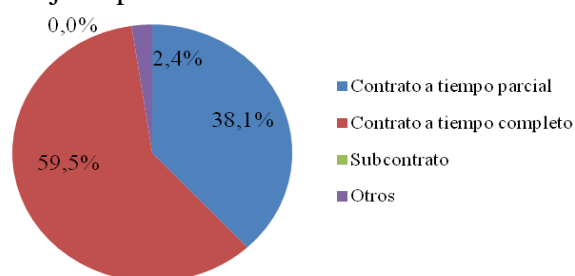
- Contrato a tiempo parcial
- Contrato a tiempo completo

Subcontratado

Otros (especificar):

En cuanto al tipo de contrato que tiene el profesorado con su universidad, el 59,5% de los docentes trabajan en la universidad con un contrato a tiempo completo; el 38,1% con un contrato a tiempo parcial. Este dato nos habla de la estabilidad del profesor en su universidad, hecho que favorece la formación continua.

Figura 61: Porcentaje. Tipo de contrato con la universidad en la que trabaja.



Fuente: Elaboración propia (2014).

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.

A continuación, pasaremos a presentar los resultados de **la primera parte del cuestionario** docente centrado en el bloque cultura.

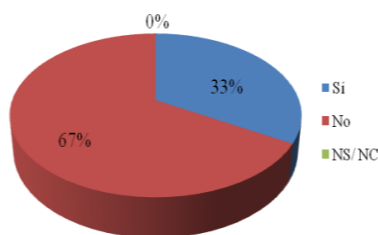
Primera parte del cuestionario: aspectos relacionados con el bloque cultura

Pregunta 1. ¿Imparte alguna asignatura bloque cultura?

Sí No NS/NC

En cuanto al porcentaje del profesorado que imparte el bloque cultura, en el 33,3% de los casos imparten asignaturas del bloque cultura; el 66,7% de los docentes no la imparten, pero si trabajan aspectos de conversación, gramática, literatura, comprensión lectora y expresión escrita, etc.

Figura 62: Porcentaje. Imparte alguna asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos culturales (geografía, historia, economía, creaciones culturales: literatura, cine, música, pintura, etc.)?

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

Las preguntas 2, 3 y 4 se centran en aspectos relacionados con el bloque cultura. Esto es, pretenden conocer con qué frecuencia se preparan contenidos de tipo cultural y sociocultural, y a la vez si se enseñan los componentes relacionados con la cultura en clase. Para ello se ha trabajado sobre la siguiente clasificación¹:

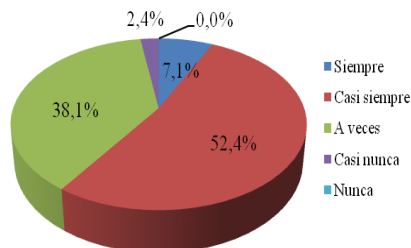
- a) Contenidos culturales: geografía, historia, economía, creaciones culturales (literatura, cine, música, pintura, etc.).
- b) Contenidos socioculturales: costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.

El 7,1% del profesorado prepara los contenidos culturales siempre; en el 52,4% de los casos es casi siempre; el 38,1% de los docentes los preparan a veces, por lo que solo en el 2,4% no lo hacen casi nunca. Esto supone que los docentes casi siempre preparan los contenidos culturales. Es decir, el profesorado cree que los contenidos culturales son

¹ Se ha hecho una distinción de categorías a lo largo del cuestionario semejante a la presentada en el MCER. Si se quiere conocer las categorías relacionadas, puede consultar el apartado 1.1.2. En el apartado 1.1.2 se ha explicado con más detalle los tipos y grados de cultura.

importantes, por lo tanto, los trabajan mucho.

Figura 63: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos culturales.



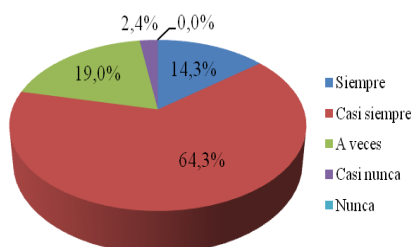
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.)?

- Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

Es de destacar que la mayoría de los contenidos socioculturales se preparan para la clase de forma regular (64,3%). En el 14,3% de los casos se preparan los aspectos socioculturales siempre. Es interesante verificar, por otro lado, que estos contenidos socioculturales son más habituales en clase que los contenidos exclusivamente culturales (comparar figura 63 y figura 64). Además, en los libros de texto se presentan contenidos culturales (Cultura con mayúscula), pero los contenidos socioculturales están muy poco representados. Por esta razón, los docentes necesitan prepararse más para complementar los contenidos socioculturales (Cultura con minúscula).

Figura 64: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado prepara los contenidos socioculturales.



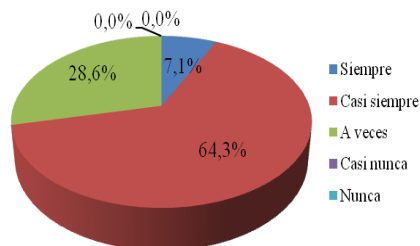
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿Con qué frecuencia imparte los componentes relacionados con la cultura en la clase?

- Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

A través del resultado anterior podemos observar como los docentes enseñan los componentes relacionados con la cultura casi siempre, suponiendo esto un 64,3%. En el 28,6% de los casos los enseñan a veces en la clase.

Figura 65: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado imparte los componentes relacionados con la cultura en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

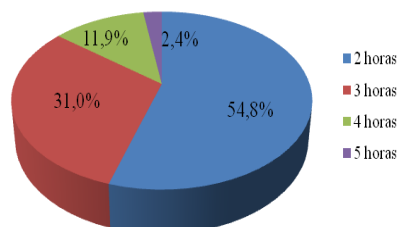
Pregunta 5. El número idóneo de horas del bloque cultura por semana ser ía

- 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas

Las preguntas 5, 6, 7, 8 tienen que ver con algunos de los aspectos formales del bloque cultura.

En cuanto al número idóneo de horas del bloque cultura por semana, el 54,8 % de los docentes consideran que las horas adecuadas son 2. El 45,3% cree que más de 3 horas por semana ser ía recomendable. Por lo tanto, podemos decir que los docentes piensan que el número idóneo de horas del bloque cultura por semana ser ía de más de 2 horas.

Figura 66: Porcentaje. Número idóneo de horas/semana.



Fuente: Elaboración propia (2014).

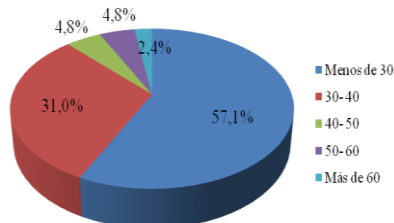
Pregunta 6. El número idóneo de estudiantes en las clases del bloque cultura ser ía

- menos de 30 30-40 40-50 50-60 más de 60 personas

Si nos centramos en el número de estudiantes por clase, el 57,1% de los encuestados

consideran que debería ser de menos de 30 por clase. El 31% piensa que entre 30 y 40 personas. Promediando los resultados de ambos, se puede concluir que la ratio ideal se sitúa en torno a menos de 30 estudiantes por clase. Sabiendo que en la realidad se dan entre 60-70 estudiantes por aula, podemos ver que el profesorado no considera que el número de los estudiantes sea adecuado en las clases del bloque cultura.

Figura 67: Porcentaje. Número idóneo de alumnado por clase.



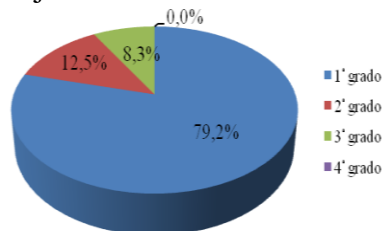
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. La enseñanza del bloque cultura es mejor empezarla en:

- 1º grado 2º grado 3º grado 4º grado de la universidad

Por otra parte, el 79,2% del profesorado cree que se debe acceder a la enseñanza del bloque cultura en el primer curso de la universidad. El 12,5% piensa que es mejor empezarla en el segundo curso. Por lo tanto, la mayoría de los docentes están de acuerdo en que el bloque cultura debe incluirse con el comienzo de la enseñanza de una lengua extranjera y tiene que ser en primer curso.

Figura 68: Porcentaje. Inicio de la enseñanza del bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

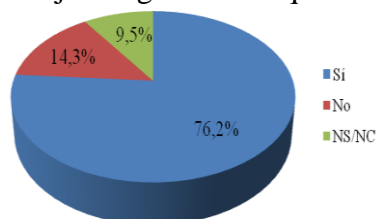
Pregunta 8. ¿Tiene que ser la asignatura bloque cultura obligatoria?

- Sí No NS/NC

En cuanto a la asignatura bloque cultura, es de destacar que el 76,2% de los docentes consideran que el bloque cultura es muy importante, por lo tanto, la asignatura bloque

cultura tiene que ser obligatoria. Esto nos indica que el profesorado es consciente de la importancia del aprendizaje del bloque cultura.

Figura 69: Porcentaje. Asignatura bloque cultura obligatoria.



Fuente: Elaboración propia (2014).

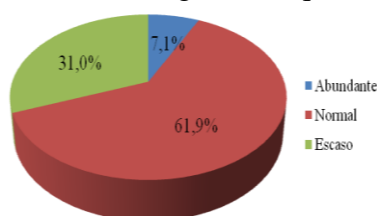
Pregunta 9. Número de asignaturas que forman el bloque cultura:

- Abundante Normal Escaso

En la pregunta 9, se quiere conocer la opinión del profesorado sobre el número de asignaturas que forman el bloque cultura. El 61,9% de los docentes opinan que el número de asignaturas del bloque cultura es aceptable, mientras que el 31% considera que es escaso. Sólo el 7,1% estima que es abundante.

Esto da a entender que el número de asignaturas que forman el bloque cultura en los planes de estudios de los tres Departamentos de Español es aceptable, por esta razón, es necesario tener en cuenta otros aspectos como el número de los alumnos, contenidos culturales, materiales didácticos y recursos didácticos, etc., para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje

Figura 70: Porcentaje. Número de asignaturas que forman el bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 10. Cuando enseña la asignatura bloque cultura, ¿qué le parece la actitud del alumnado?

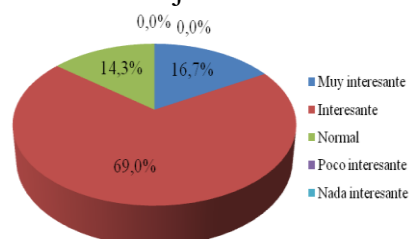
- Muy interesados Interesados Normalmente interesados Poco

interesados **Nada interesados**

La pregunta 10, se centra en conocer la actitud del alumnado en el aula cuando el profesorado enseña los contenidos culturales. Los docentes piensan que los estudiantes están algo interesados en el 69% de los casos, muy interesados en el 16,7%, normalmente interesados en el 14,3%.

Podemos afirmar que el profesorado cree que la mayoría de los estudiantes están interesados cuando aprenden la cultura. Por esta razón, los docentes pueden motivar al alumnado y desarrollar sus conocimientos, habilidades y destrezas en el proceso de enseñanza/aprendizaje para que llegue a adquirir la competencia comunicativa intercultural.

Figura 71: Porcentaje. Actitud del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11. Como docente, ¿cuál es el problema o dificultad que encuentra al impartir la asignatura bloque cultura? (Puede señalar una o varias)

- Escasa interacción en la clase
- Falta de temas culturales en los manuales
- Los contenidos de cultura son muy formales y rígidos
- Algunos contenidos o datos son obsoletos
- Carecer de las herramientas didácticas
- No tener los conocimientos suficientes de la cultura
- El tiempo de la clase es insuficiente
- Pocos apoyos por parte de la universidad
- Retraso o bajo nivel académico del alumnado
- Escasa motivación del alumnado

Otros (especificar):

La pregunta 11 tiene como objetivo saber cuál es el problema o dificultad que encuentra el docente al impartir la asignatura del bloque cultura. De las respuestas, se puede concluir que el mayor problema que encuentran los docentes para la enseñanza de la cultura, está en carecer de las herramientas didácticas (16,7%). El 15,7% de los docentes consideran que el tiempo de la clase es insuficiente. El 14,7% señala la falta de temas culturales en los materiales. El 10,8% alude a la falta de interacción en la clase y a que algunos contenidos o datos son obsoletos.

Somos conscientes de que los materiales y las herramientas son dos aspectos cruciales y básicos para enseñar una lengua, por lo tanto, es una realidad a tener en cuenta. Muchos docentes opinan que los manuales no contienen suficientes temas culturales y ellos no tienen tiempo suficiente, durante la clase, para trabajarlos.

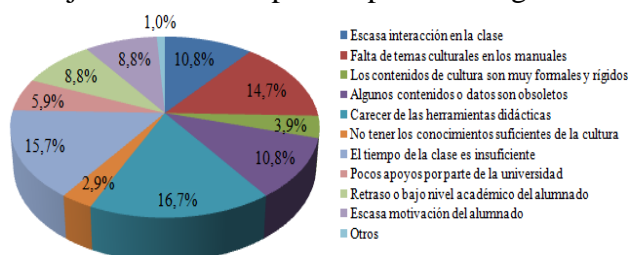
Cuadro 42: Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura ^a	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 72: Porcentaje. Dificultades para impartir la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 12. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir los conocimientos del bloque cultura? (Puede señalar una o varias)

Colegas

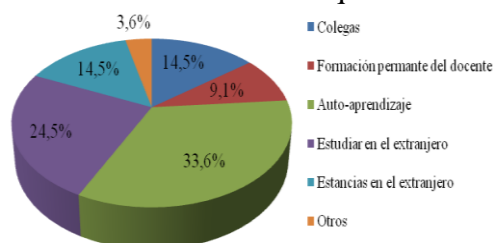
Formación permanente del docente

- Auto-aprendizaje**
- Estudiar en el extranjero**
- Estancias en el extranjero**
- Otros (especificar):**

Con la pregunta 12, se intenta conocer cuáles son las vías que los docentes utilizan para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura. Según el resultado del cuadro 14, el “auto-aprendizaje” (33,6%) y “estudiar en el extranjero” (24,5%) son las dos vías más utilizadas; en un segundo lugar quedarían los “colegas” (14,5%) y las “estancias en el extranjero” (14,5%).

Esto da a entender que los docentes necesitan los recursos educativos y la formación continua, para adquirir unos conocimientos del bloque cultura más completos y actualizados

Figura 73: Porcentaje. Método que el profesorado utiliza para que el alumnado adquiera los conocimientos del bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a continuación a presentar los resultados de **la segunda parte del cuestionario**, centrada en el material didáctico y los métodos de enseñanza.

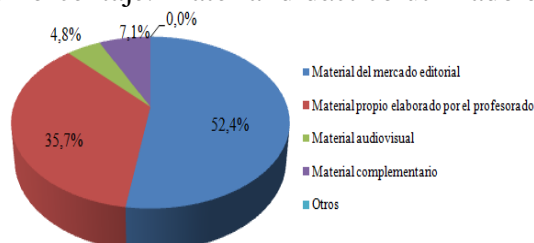
Segunda parte del cuestionario: material didáctico y métodos de enseñanza

Pregunta 1. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase?

- Material del mercado editorial (libro de texto)**
- Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)**
- Material audiovisual (PowerPoint, Vídeo, DVD)**
- Material complementario (canciones, prensas, películas)**
- Otros (especificar):**

Con la pregunta 1, se pretende conocer qué materiales didácticos se emplean principalmente en la clase. La mitad de los profesores utilizan los materiales del mercado editorial (52,4%); y el 35,7% emplea materiales elaborados por si mismo.

Figura 74: Porcentaje. Material didáctico utilizado en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

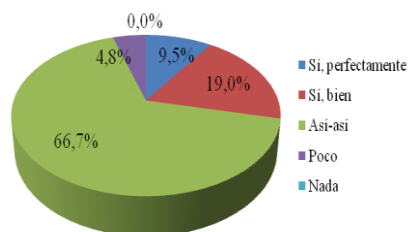
Pregunta 2. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispanoamericana?

Sí, perfectamente **Sí, bien** **Así-así** **Poco** **Nada**

La pregunta 2 intenta averiguar si los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispánica. Los profesores consideran que los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispánica, “así -así”, en un 66,7%. Esto supone que la mayoría de los docentes consideran que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado. Este dato confirma lo ya expresado en la pregunta 11, en donde se afirma que faltan temas culturales en los libros, lo cual dificulta al aprendizaje del bloque cultura (17,7%), y se carece de herramientas didácticas, 16,7%.

Así, muchos docentes elaboran los materiales de enseñanza ellos mismos y no usan libros de texto. Los docentes utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas al estudiante, a fin de complementar los contenidos de enseñanza. También, Li (2005) considera que la mayoría de los materiales utilizados para el aprendizaje de la lengua española son comprados en el extranjero, tienen un alto costo, y algunos temas no son adecuados para los estudiantes taiwaneses.

Figura 75: Porcentaje. Adecuación del material didáctico al nivel del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/libro de texto?)

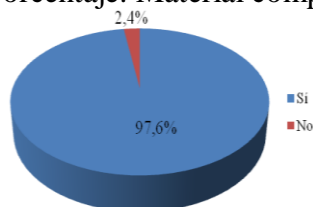
- Sí No (Pase a la pregunta 5)

Las preguntas 3, 4, 5 y 6 profundizan en la metodología, aplicación y valoración de los materiales con el objetivo de saber la opinión del profesorado.

En línea con la pregunta 3, se constata que casi todos los encuestados complementan sus clases con otros materiales además del manual/libro de texto (97,6%).

El resultado indica que el profesorado, generalmente, tienen en cuenta otros recursos didácticos con el fin de ofrecer a los estudiantes un ambiente motivador para la enseñanza del español. Por lo tanto, podemos entender que los recursos didácticos desempeñan un papel importantísimo. Se puede observar que muchos docentes ofrecen materiales variados y proporcionan referencias bibliográficas al estudiante, a fin de complementar los contenidos y favorecer así una mayor comprensión de la cultura. Podemos concluir que el material de apoyo a la enseñanza es muy importante.

Figura 76: Porcentaje. Material complementario.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para enseñar contenidos culturales? Señale los tres más frecuentes.

- Material fotocopiado**
- Prensa**
- Vídeo/DVD**
- Canciones**
- Transparencias/retroproyector**
- Programa de TV**
- Ordenador/acceso a Internet**
- Revista**
- Manuales/Guías/Libros**
- Material propio (apuntes)**
- Otros (especificar):**

A continuación, analizamos la pregunta 4, con el fin de saber qué recursos didácticos se usan con más frecuencia para enseñar los contenidos culturales. En esta pregunta se intenta conocer las herramientas que utiliza el profesor desde un punto de vista didáctico. También se quiere conocer, las fuentes de las que se sirve para preparar su material basado en contenidos socioculturales.

En cuanto a los recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase, se destacan respectivamente: Vídeo/DVD (20,7%); Ordenador/acceso a Internet (18,1%) y Canciones (12,1%).

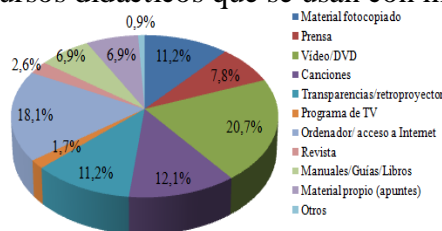
Cuadro 43: Recursos didácticos que se usan con más frecuencia.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recursos ^a	40	95.2%	2	4.8%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 77: Porcentaje. Recursos didácticos que se usan con más frecuencia en clase.



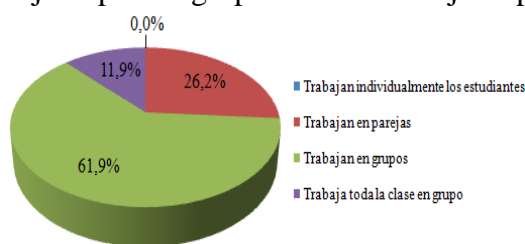
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. ¿Qué tipo de agrupamientos lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales?

- Trabajan individualmente los estudiantes
- Trabajan en parejas
- Trabajan en grupos
- Trabaja toda la clase en grupo

Con la pregunta 5, se valora el tipo de agrupamientos utilizados de la clase. Más de la mitad de los profesores (61,9%) trabajan en grupos cuando llevan a cabo las actividades para trabajar los aspectos culturales. El 26,2% de los docentes trabajan en parejas. El 11,9% de los profesores trabajan con toda la clase. Podemos decir que los docentes realizan actividades con distintos tipos de agrupaciones al trabajar los aspectos culturales.

Figura 78: Porcentaje. Tipo de agrupaciones al trabajar aspectos culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Los métodos más efectivos para enseñar la asignatura bloque cultura son: (Puede señalar una o varias)

- Celebrar actividades festivas
- Trabajar en equipo
- Competir en equipo

- Hablar de la propia experiencia**
- Hacer presentaciones, invitación de especialistas o personas extranjeras**
- Usar material audiovisual (películas, canciones...)**
- Otros (especificar):**

Tras analizar los datos anteriores, podemos decir que “trabajar en equipo” (28,2%) y “usar material audiovisual” (25,2%) son los métodos más usados para enseñar el bloque cultura. Otro método como “hablar de la propia experiencia” (16%), también se utiliza para que los estudiantes puedan comprender mejor el bloque cultura.

Cuadro 44: Métodos más efectivos para enseñar la cultura.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Métodos para enseñar la cultura	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 79: Porcentaje. Métodos más efectivos para enseñar la cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la tercera parte del cuestionario** y que se centra en los aspectos relacionados con la cultura.

Tercera parte del cuestionario: Aspectos relacionados con la cultura

Pregunta 1. Señale tres aspectos culturales que suele abordar en las clases:

La pregunta 1 es abierta e incita al profesorado a señalar los tres aspectos que valora o reconoce como más esenciales de la cultura y que, por consiguiente, suele abordar en las clases. Su fin es cuantificar cuáles son los aspectos culturales que más se tratan en las clases. En esta ocasión, en la respuesta solo se pueden señalar tres aspectos, pues se

corría el riesgo de que algunos encuestados respondieran muchas opciones y otros ninguna, y se invalidara la pregunta.

Esta es una pregunta abierta que 7 personas no contestaron (total 42 respuestas) y 35 si. Fiestas y Gastronomía son los aspectos que más se han repetido 14 veces (40%). Como conclusión, podemos señalar que los docentes suelen abordar los aspectos culturales que pertenecen a los contenidos de “Cultura con mayúscula”.

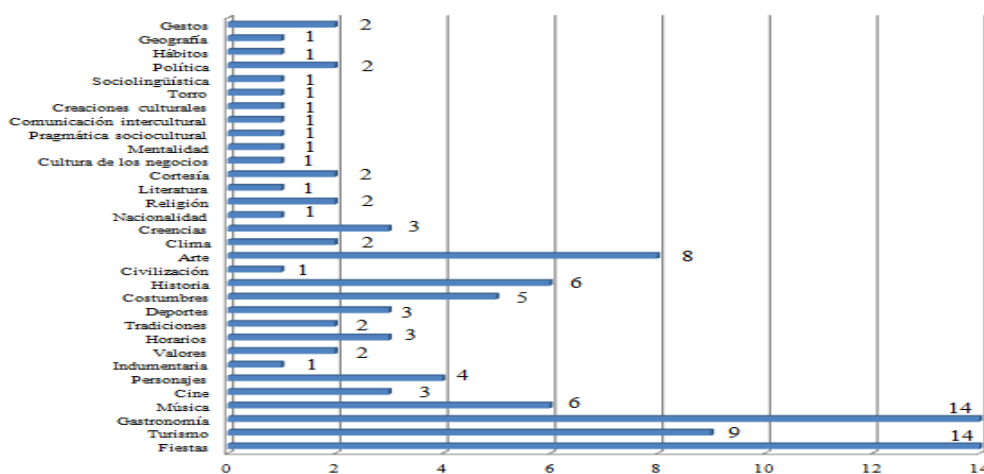
Cuadro 45: Aspectos culturales presentados en clase.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Aspects de cultura ¹	35	100.0%	0	.0%	35	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 80: Porcentaje. Aspectos culturales presentados en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia:

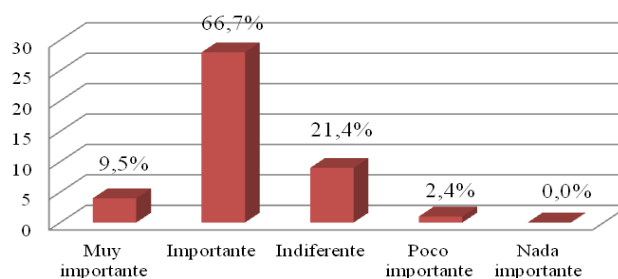
	Muy importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente					
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)					
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)					

Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)					
Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)					
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)					
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)					
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)					
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)					

Con la pregunta 2, se pretende ponderar los valores culturales según la importancia que le dan los docentes. Se han seleccionado las nueve características distintivas que ofrece el MCER, así como el inventario de *Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales* que propone el PCIC. Además, estos nueve aspectos se han ordenado alfabéticamente. El objetivo de esta pregunta es hacer una clasificación de escala cuantitativa, según aquellos aspectos culturales, que el docente valore más o menos en el momento de organizar y elaborar la programación de sus clases.

Más de la mitad de los docentes consideran que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente son importantes (66,7%). Estos contenidos culturales pertenecen a “Cultura con mayúscula”. Este tipo de contenidos culturales es fundamental para que el alumnado conozcan la noción tradicional de cultura.

Figura 81: Porcentaje. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente.

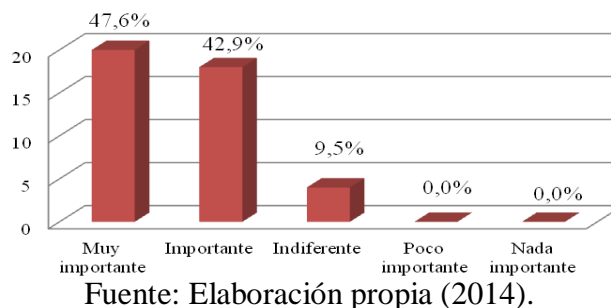


Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto a los aspectos relacionados con el comportamiento ritual e identidad colectiva, que incluye fiestas, tradiciones, bailes, etc., casi todos los docentes piensan que estos aspectos culturales son “muy importante” (47,6%) e “importante” (42,9%). Por lo tanto,

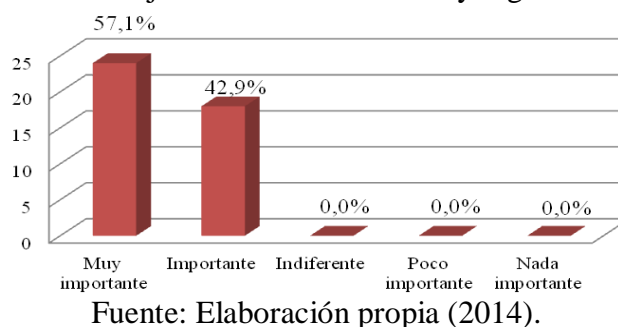
los docentes están de acuerdo en que los aspectos relacionados con el comportamiento ritual e identidad colectiva, son insoslayables para el aprendizaje de E/LE.

Figura 82: Porcentaje. Comportamiento ritual e identidad colectiva.



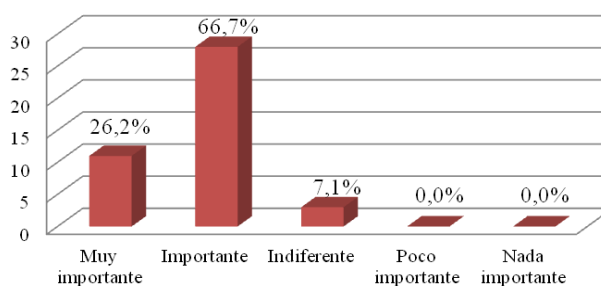
Respecto de las condiciones de vida y organización social, se incluyen aspectos como la identificación personal, familia, festividades, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc. Estos aspectos se han denominado “Cultura con minúscula”. Según el resultado, todos los docentes opinan que estos contenidos culturales son “muy importantes” (57,1%) e “importante” (42,9%). Es decir, todos los docentes están de acuerdo en que los contenidos de “Cultura con minúscula” son cruciales e imprescindibles a lo largo del aprendizaje de E/LE.

Figura 83: Porcentaje. Condiciones de vida y organización social.



Los conocimientos generales sobre los países hispanos abarcan geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc. El 66,7% de los encuestados consideran que estos aspectos son importantes. Estos aspectos se han denominado “Cultura con mayúscula”. Este dato nos indica que muchos docentes consideran que los contenidos culturales de “Cultura con mayúscula” son importantes en la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

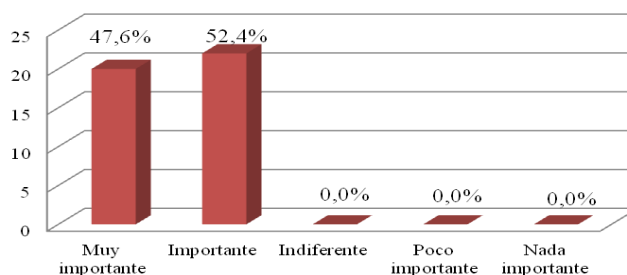
Figura 84: Porcentaje. Conocimientos generales de los países hispanos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Bajo el título de “convenciones sociales”, se encuentra la puntualidad, regalos, despedidas, etc. El 47,6% de los docentes señala que son muy importantes, y para el 52,4% es importante. Cabe decir que estos contenidos culturales también forman parte de la “Cultura con minúscula”.

Figura 85: Porcentaje. Convenciones sociales.



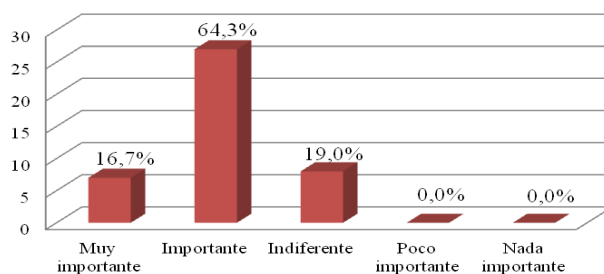
Fuente: Elaboración propia (2014).

Los aspectos relacionados con el lenguaje corporal los hemos agrupados en torno a los gestos, proxemia, cronemia, etc. (se han descrito y analizado en el apartado 2.1.2); el 64,3% de los docentes consideran que estos contenidos son importantes. Y el 16,7% apunta que este aspecto es muy importante. Es decir, el 81% pone de manifiesto su importancia, ya que el sentido de muchos gestos y movimientos físicos es distinto según la cultura.

Esto muestra claramente la importancia de las características culturales, sociales y personales. Los diferentes sentidos de los gestos y movimientos de las personas, de los distintos países, afectan bastante a la comprensión y comunicación entre los individuos. Si no se conocen bien, podrían provocar equivocaciones. A través de esta investigación (ver apartado 2.1.2), podemos observar que entre la comunicación no verbal de la cultura china y de la cultura española, existen diferencias, y también a nivel no

lingüística se observa una distancia considerable entre la cultura española y china. Así pues, estos tipos culturales son básicos e imprescindibles en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de E/LE.

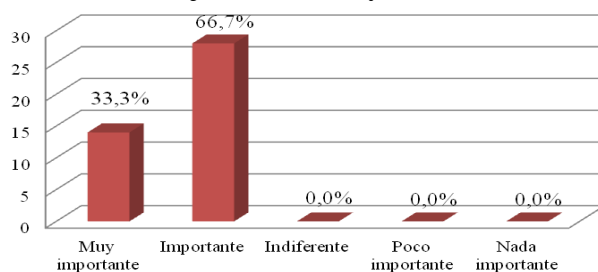
Figura 86: Porcentaje. Lenguaje corporal.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Hemos considerado como productos y creaciones culturales: literatura, música, cine, etc. El 66,7% (importante) y 33,3% (muy importante) de los profesores manifiestan su importancia, ya que este dato nos indica que todos los docentes consideran que este tipo de contenidos culturales son cruciales e imprescindibles a lo largo del aprendizaje de E/LE.

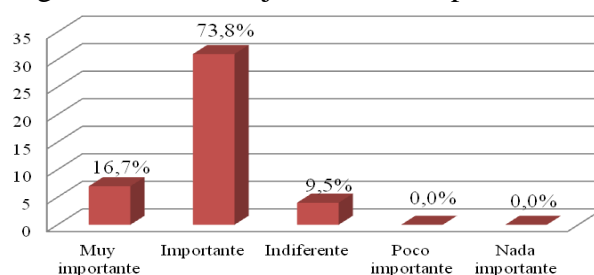
Figura 87: Porcentaje. Productos y creaciones culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto a las relaciones personales, el 73,8% de los encuestados opinan que éstas son importantes y el 9,5% refleja que son muy importantes. Es un tema básico para la vida cotidiana. También cabe destacar que uno de los objetivos para aprender un idioma es comunicarse con la gente extranjera. Por esta razón, es muy importante que la comunicación desarrolle “las relaciones personales” de la cultura meta para evitar los malentendidos y desarrollar una buena relación interpersonal.

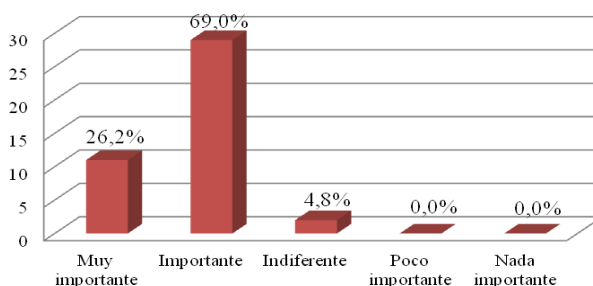
Figura 88: Porcentaje. Relaciones personales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Respecto de la importancia de los valores, creencias y actitudes, el 69% de los docentes consideran que éstos son importantes y el 26,2% opina que son muy importantes. Estos contenidos culturales también forman parte de la “Cultura con minúscula”.

Figura 89: Porcentaje. Valores, creencias y actitudes.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como conclusión de los resultados de la pregunta 2 (con un total de 9 ítems), podemos comprobar que los docentes se inclinan hacia tres grupos de respuestas:

1. Ningún aspecto puntúa por debajo de los tres puntos (3= indiferente).
2. “Condiciones de vida y organización social” puntúa por encima de los cuatro puntos y medio.
3. Todos los aspectos culturales puntúan entre 3 y 5 punto.

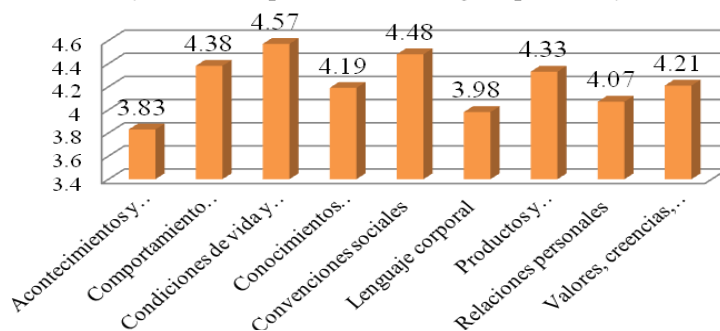
En síntesis, los docentes consideran que todos los contenidos culturales son importantes en el aprendizaje de E/LE.

Cuadro 46: Estadísticos. Valoración de los aspectos culturales.

		3-1	3-2	3-3	3-4	3-5	3-6	3-7	3-8	3-9
N	Válidos	42	42	42	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.83	4.38	4.57	4.19	4.48	3.98	4.33	4.07	4.21

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 90: Porcentaje. Valoración de los aspectos culturales.
(1= nada importante; 5= muy importante)



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cómo valora los materiales complementarios de la asignatura bloque cultura presentada por las editoriales?

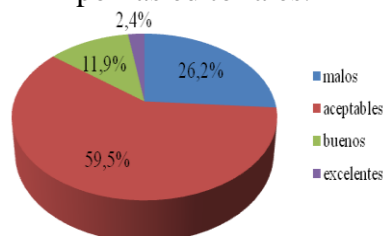
- Malos (escasos/caen en lo tópico)**
- Aceptables (insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica)**
- Buenos (suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica)**
- Excelentes (muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta)**

Con la pregunta 3, se quiere conocer los recursos de los que se sirve el profesorado para preparar sus clases, de contenido cultural. Queremos conocer cuáles son los materiales más utilizados, ya sea por su accesibilidad, actualidad, preferencia personal, etc. Además, también pretendemos saber la idoneidad de los manuales de texto utilizados en el proceso de aprendizaje de E/LE.

Respecto de los materiales complementarios, de la asignatura bloque cultura, presentados por las editoriales, el 59,5% opina que son aceptables. Es necesario destacar que el 26,2% de los docentes consideran que los materiales complementarios del bloque cultura son malos. Sorprende observar como los resultados son casi idénticos a los de la primera parte de la pregunta 11, y la segunda parte de la pregunta 2. Por lo tanto, los docentes consideran que en los materiales didácticos hay algunas carencias, es decir, no son perfectos ni ideales. Se puede concluir que los materiales didácticos no responden en su totalidad a las demandas de los docentes, ni ayudan a los estudiantes a entender

bien la cultura.

Figura 91: Porcentaje. Valoración de los materiales complementarios del bloque cultura por las editoriales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

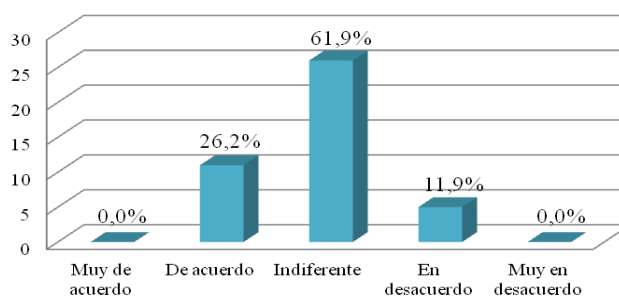
Pasamos a presentar **la cuarta parte del cuestionario** centrada en el alumnado y sus conocimientos.

Cuarta parte del cuestionario: Conocimientos del alumnado

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocimientos de geografía e historia					
Conocimientos socioculturales					
Conocimientos de arte					
Conocimientos sobre la cultura hispánica y su importancia					
Actitud del respeto y la aceptación de las diferencias culturales					
Conocimientos de las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española					
Nivel de las destrezas y habilidades del alumnado					

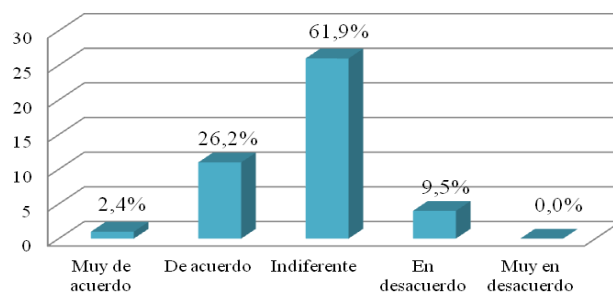
La cuarta parte del cuestionario tiene como objetivo conocer los conocimientos del alumnado. Esta cuarta parte, se organiza en siete categorías con el fin de valorar los conocimientos que ha adquirido el alumnado en el bloque cultura.

Figura 92: Porcentaje. Conocimientos de geografía e historia.



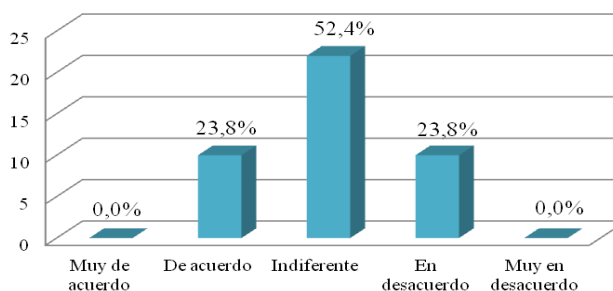
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 93: Porcentaje. Conocimientos socioculturales.



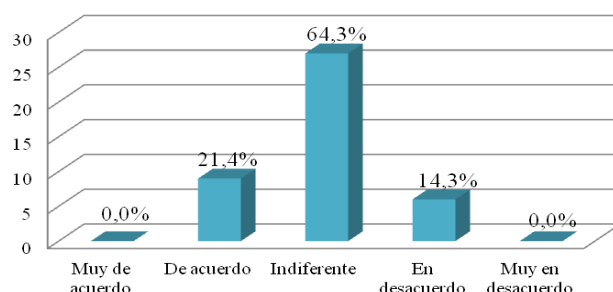
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 94: Porcentaje. Conocimientos de arte.



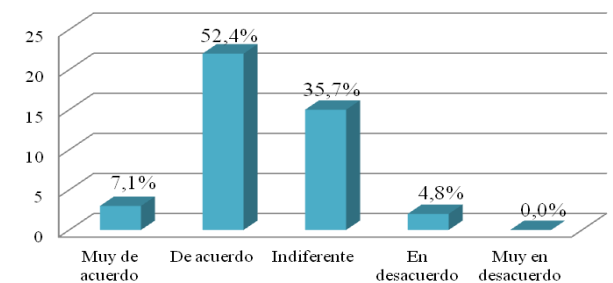
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 95: Porcentaje. Valor cultural.



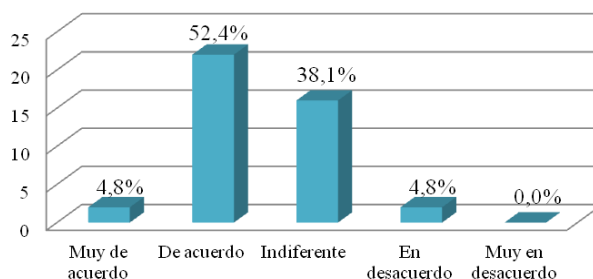
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 96: Porcentaje. Diferencias culturales.



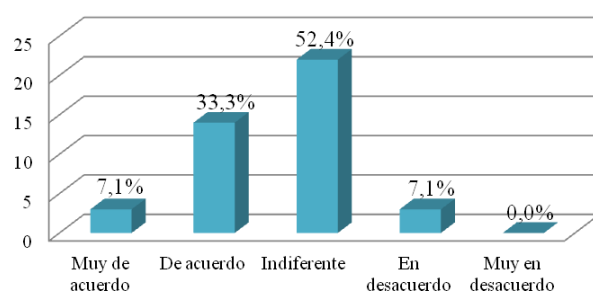
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 97: Porcentaje. Semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 98: Porcentaje. Destrezas y habilidades del alumnado respecto del bloque cultura .



Fuente: Elaboración propia (2014).

De las respuestas de los 42 profesores encuestados es posible reflexionar sobre los puntos siguientes:

1. Ninguna categoría está por encima de los cuatro puntos.
2. Sólo dos categorías están por encima de los tres puntos y medio. Por lo tanto, los docentes consideran que el alumnado ha tenido una actitud de respeto y de aceptación hacia las diferencias culturales de cada cultura y también ha discriminado las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la cultura española.
3. Ninguna categoría tiene la máxima puntuación en esta valoración.

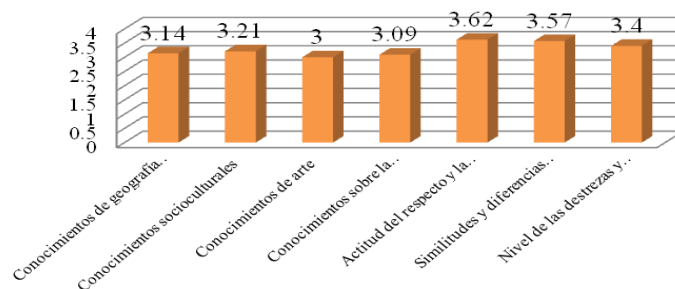
En conjunto, los profesores opinan que el nivel de conocimientos del bloque cultura, por parte del alumnado, es escaso.

Cuadro 47: Estadísticos. Conocimientos del alumnado.

		4-1	4-2	4-3	4-4	4-5	4-6	4-7
N	Válidos	42	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.14	3.21	3.00	3.07	3.62	3.57	3.40

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 99: Porcentaje. Conocimientos del alumnado.
(1= muy en desacuerdo; 5= muy de acuerdo)



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a presentar **la quinta parte del cuestionario** centrada en los recursos educativos.

Quinta parte del cuestionario: recursos educativos

A través de los recursos educativos, pretendemos conocer qué tipo de ayuda necesita el profesorado para mejorar la enseñanza: las editoriales, las universidades y el Ministerio de Educación.

Pregunta 1. ¿Qué tipo de ayuda proporcionarían las editoriales para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Ayudas audiovisuales (DVD y VCD, etc.)
- Guía de docente
- Bibliografía
- Programas de ordenador
- Plataforma de consulta
- Otros (especificar):

El 31,9% de los encuestados necesitan apoyo audiovisual de las editoriales. El 26,5% de los sujetos necesitan bibliografía; el 17,7% expresa la necesidad de una guía docente. A través del resultado, podemos decir que los docentes sienten mucho interés por obtener, no sólo los materiales de tipo audiovisual, guía de docente, sino también, programas de ordenador, CD-ROMs.

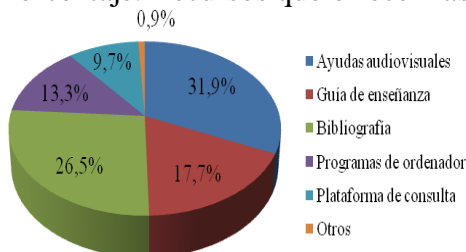
Cuadro 48: Recursos que ofrecen las editoriales.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que ofrecen las editoriales ^a	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 100: Porcentaje. Recursos que ofrecen las editoriales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría a la universidad para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Plan de educación continuada
- Herramientas didácticas e instalaciones
- Celebrar actividades culturales
- Subvenciones para invitar a especialistas a la clase
- Otros (especificar): _____

Esta pregunta se centra en los tipos de ayuda que los profesores solicitan a la universidad. Destacamos las subvenciones para invitar a especialistas a la clase (32,3%); celebrar actividades festivas (26%); ofrecer herramientas didácticas e instalaciones (24%) y un plan de educación continuada (67,5%). Los docentes proponen solicitar subvenciones para invitar a especialistas extranjeros, artistas, y folkloristas a la clase. La necesidad de esta ayuda coincide con el resultado que aparece en la figura 79, en donde los profesores consideran que “hablar de la propia experiencia” (16%) es la mejor forma para que los estudiantes puedan comprender bien los conocimientos del bloque cultura.

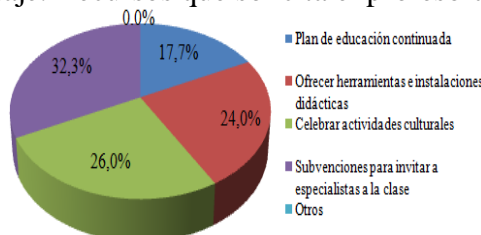
Cuadro 49: Recursos que solicita el profesorado a la universidad.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que solicita el profesorado a la universidad ^a	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 101: Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado a la universidad.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría al Ministerio de Educación para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Plan de educación continuada
- Establecer un centro de recursos culturales
- Subvenciones para visitas o estancias de estudio en el extranjero
- Otros (especificar):

La mayoría de los docentes (48,1%) desean tener subvenciones del Ministerio de Educación para visitar o estudiar en el extranjero. Los docentes quieren adquirir más conocimientos, recursos y experiencias culturales para enseñar a los estudiantes. El 32,9% desea una ayuda para un plan de formación continua. De hecho, el plan de formación continua y las subvenciones están dentro de una misma idea. También consideran necesario tener un centro de recursos culturales, esto es señalado por el 16,5%.

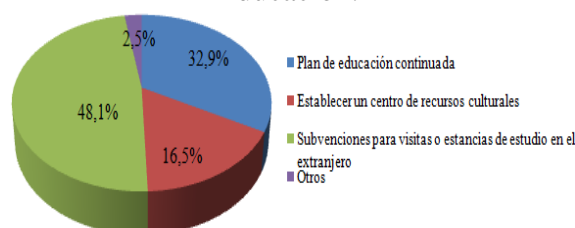
Cuadro 50: Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación.
Resumen de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Recurso que solicita el profesorado al Ministerio de Educación ^a	41	97.6%	1	2.4%	42	100.0%

a. Agrupación de dicotomías. Tabulado el valor 1.

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Figura 102: Porcentaje. Recursos que solicita el profesorado al Ministerio de Educación.



Fuente: Elaboración propia (2014).

5.5.2 Aspectos relacionados con el alumnado

En este apartado, se presentará la información extraída del cuestionario aplicado al alumnado. Una vez que se han obtenido los datos, se procederá a realizar un análisis en profundidad de los mismos.

Entre septiembre y noviembre de 2013, se configuró una muestra de 270 estudiantes de los Departamentos de Español de las universidades de: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Tamkang y Universidad de Providence.

El cuestionario elaborado para el alumnado, se dividió en siete partes (41 preguntas) con el fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre: motivación del aprendizaje, autoevaluación, material didáctico, recursos educativos, características de la asignatura del bloque cultura, evaluación, propuestas y datos personales.

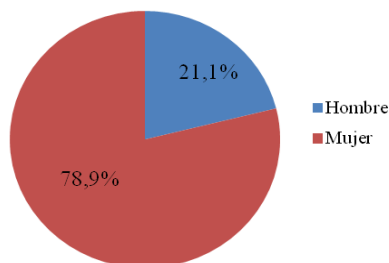
Para analizar el cuestionario del alumnado, empezaremos por **los datos personales**.

Datos personales:

Pregunta 1. Sexo: Hombre Mujer

En general, en los Departamentos de Lengua Extranjera, el número de mujeres es más elevado que el de los hombres. El 21,1% de los estudiantes son hombres y el 78,9% son mujeres.

Figura 103: Porcentaje. El alumnado según su sexo.



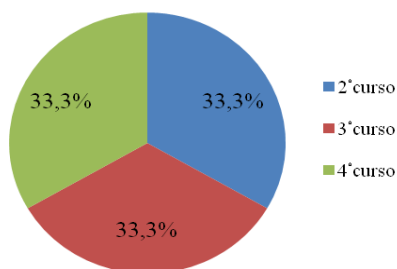
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. ¿En qué curso actualmente estás matriculado/a en la universidad?

- 2° curso 3° curso 4° curso

Con respecto al curso en que están matriculados los estudiantes, éstos se distribuyen respectivamente en un 33,3% por curso. Debido a esta situación, tenemos un porcentaje para segundo, tercero y cuarto curso de un 33,3% de alumuno/a. Esto se ha hecho con el fin de buscar una equidad por curso, es decir, para que segundo, tercero y cuarto tuvieran el mismo peso estadístico, favoreciendo de esta forma las comparaciones.

Figura 104: Porcentaje. Curso académico.



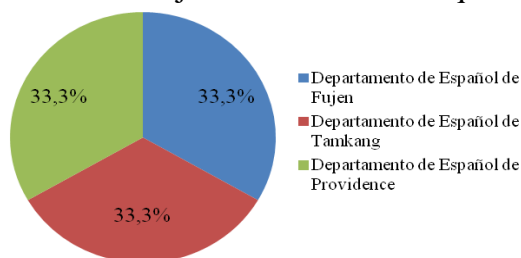
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿En qué universidad estudias?

- Departamento de Español de Fujen
 Departamento de Español de Tamkang
 Departamento de Español de Providence

Los estudiantes de las tres universidades se distribuyen respectivamente, de la siguiente forma: Universidad Católica de Fujen (33,3%), Universidad de Providence (33,3%) y Universidad de Tamkang (33,3%). Esta distribución se ha hecho con el fin de que las tres universidades tuvieran la misma representación a la hora de extraer datos sobre su alumnado, y así poder establecer comparaciones entre ellas.

Figura 105: Porcentaje. Universidad en la que estudia.



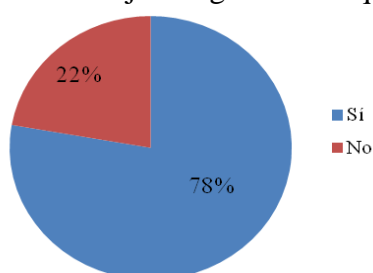
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. En la actualidad, ¿estás estudiando la asignatura bloque cultura?

Sí No

Esta pregunta se centra en conocer el porcentaje de estudiantes que cursan la asignatura bloque cultura en la actualidad. El 78% de los estudiantes están estudiando la asignatura bloque cultura. Y sólo el 22% no elige este tipo de asignatura.

Figura 106: Porcentaje. Asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Concluido el análisis sobre los datos personales del alumnado pasamos a analizar **la primera parte del cuestionario**, que se centra en las opiniones del alumnado respecto a su motivación hacia el aprendizaje.

Primera parte del cuestionario: motivación del aprendizaje

La primera parte del cuestionario, consta de 2 preguntas cerradas, con el fin de

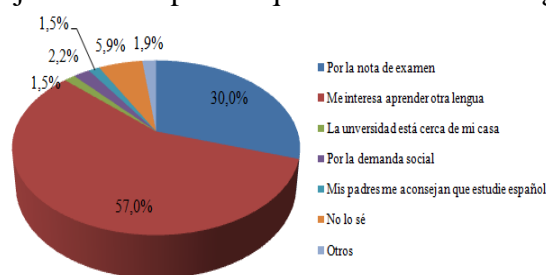
averiguar los motivos que han llevado al alumnado a estudiar en el Departamento de Español y las razones por las cuales elige la asignatura bloque cultura.

Pregunta 1. ¿Por qué escogiste estudiar en el Departamento de Español?

- Por la nota de examen**
- Me interesa aprender otra lengua**
- La universidad está cerca de mi casa**
- Por la demanda social**
- Mis padres me aconsejan que estudie español**
- No lo sé**
- Otros (especificar):**

Se pueden destacar dos opciones: el deseo de aprender el idioma y no tener otra posibilidad. Como se muestra en la figura 107, podemos ver que al 57% de los estudiantes les interesa aprender un idioma, por lo tanto, eligen el Departamento de Español; el 30 % lo hace debido a la nota de examen, es decir, no tienen otra opción. Podemos decir que el interés y la nota de corte son los dos criterios principales por los que el alumnado empieza a estudiar en el Departamento de Español.

Figura 107: Porcentaje. Razones por las que el alumnado escoge estudiar español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

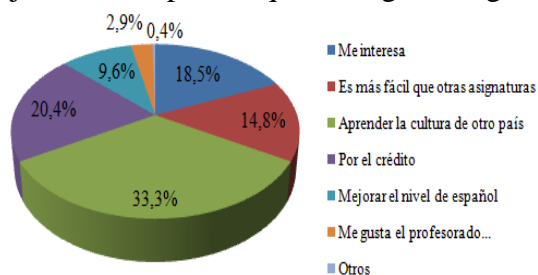
Pregunta 2. ¿Por qué eliges la asignatura bloque cultura? (puedes señalar una o dos)

- Me interesa**
- Es más fácil que otras asignaturas**
- Aprender la cultura de otro país**

- Por el crédito**
- Mejorar el nivel de español**
- Me gusta el profesorado que la imparte**
- Otros (especificar):**

Aclarados los criterios por los que los estudiantes estudian en el Departamento de Español, a continuación, en la pregunta 2 presentaremos las razones por las que eligen el bloque cultura. El 33,3% de los estudiantes eligen la asignatura bloque cultura para aprender la cultura de otro país. El 20,4% para obtener el crédito para graduarse y el 14,8% dice que la asignatura bloque cultura es más fácil que otras asignaturas.

Figura 108: Porcentaje. Razones por las que se elige la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

De los datos extraídos en la figura 107 y 108 podemos concluir que al 57% de los estudiantes les interesa aprender otra lengua y el 33,3% elige la asignatura bloque cultura para aprender otra cultura. También el 9,6% y 18,5% insisten en que desean aprender el español y mejorar su nivel. Esto significa que los estudiantes eligen por voluntad propia matricularse en el Departamento de Español. Tal como se ha señalado en la primera hipótesis, los estudiantes del Departamento de Español son cada vez más conscientes de la importancia de esta lengua, y estudian E/LE porque les gustan los idiomas o, más en concreto, el español.

También, vale la pena destacar que un 34,8% (20,4% + 14,8%) de los estudiantes no poseen una motivación positiva al inicio del curso.

Mantener el interés del alumnado y mejorar la motivación hacia el aprendizaje son elementos cruciales para el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para averiguar esta

relación se hace un análisis de las respuestas del alumnado.

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la segunda parte del cuestionario** y que se centra en la autoevaluación.

Segunda parte del cuestionario: autoevaluación

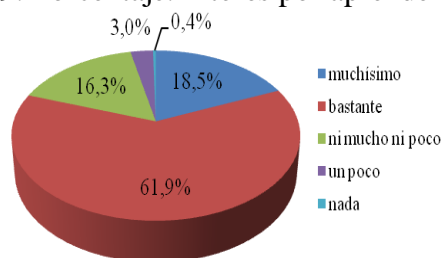
La segunda parte del cuestionario se centra en la autoevaluación, y consta de 14 preguntas. Las preguntas son directas y cerradas. Las preguntas 1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 14 son de las escalas Likert. También se han diseñado preguntas de opinión. Éstas tienen como fin conocer el interés que tiene el alumnado por aprender el español y la asignatura bloque cultura.

Pregunta 1. Te interesa aprender el español...

muchísimo **bastante** **ni mucho ni poco** **un poco** **nada**

La pregunta 1 se centra en el nivel de interés por aprender el español por parte del alumnado. El 18,5% afirma que le interesa muchísimo aprender el español; y al 61,9% le interesa bastante. El 16,3% dice que no le interesa ni mucho ni poco. Queremos destacar que a la mayoría de los estudiantes les interesa aprender el español.

Figura 109: Porcentaje. Interés por aprender español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Te interesa la cultura española e hispanoamérica...

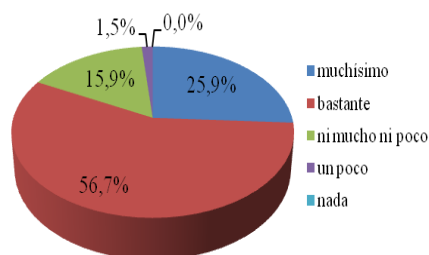
muchísimo **bastante** **ni mucho ni poco** **un poco** **nada**

A través de los datos presentados anteriormente, podemos ver como los estudiantes están interesados por aprender la cultura española e hispanoamérica. Al 25,9% de los estudiantes les interesa aprender la cultura muchísimo; y al 56,7% bastante. Por lo tanto,

al 82,6% (25,9%+ 56,7%) de los estudiantes les interesa aprender la cultura.

Esto supone que los profesores pueden despertar el interés del alumnado y mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza/aprendizaje a través del bloque cultura.

Figura 110: Porcentaje. Interés el alumnado por aprender la cultura española e hispanoamérica.



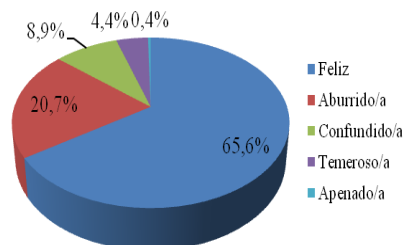
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cómo te sientes en tu clase del bloque cultura?

- Feliz Aburrido/a Confundido/a Temeroso/a Apenado/a

El 65,6% de los estudiantes se sienten bien cuando están en la clase del bloque cultura. Como hemos visto en la figura 110, la mayoría de los estudiantes están interesados en aprender la cultura. Sin embargo, en la figura 111, se observa que el 20,7% de los estudiantes se sienten aburridos, el 8,9% está confundido; el 4,4% se siente temeroso y el 0,4% apenado. Parece existir una oposición entre el interés que ofrece la asignatura y el sentimiento que produce en los estudiantes. Esto nos llevaría a reflexión sobre el ambiente de la clase y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Figura 111: Porcentaje. Situación emocional ante la asignatura bloque cultura



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. ¿En dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura?

- Los contenidos de materiales didácticos

- La cultura meta**
- El ritmo de la asignatura**
- No tengo dificultad**
- Otros (especificar):**

Las dificultades que tiene el alumnado ante el bloque cultura son: no entender bien la cultura meta (35,6%); en los contenidos de los materiales didácticos (23,7%) y en el ritmo de la asignatura (8,1%). Mientras que el 28,5%, de los estudiantes, parece que no tiene dificultades.

Figura 112: Porcentaje. Dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura.



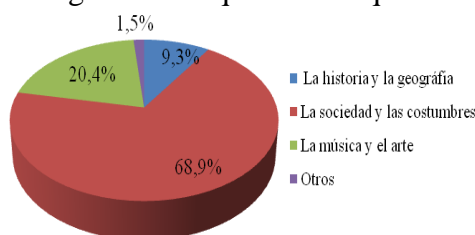
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. ¿Qué asignatura “bloque cultura” te gusta más?

- La historia y la geografía**
- La sociedad y las costumbres**
- La música y el arte**
- Otros (especificar):**

La pregunta 5 tiene como objetivo saber qué asignatura bloque cultura le gusta más al alumnado. Tal como muestra el resultado de la figura 113, a los estudiantes les interesa “la sociedad y las costumbres”, en un 68,9%. Es decir, 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. Vale la pena destacar que este tipo de contenidos culturales pertenecen a la “Cultura con minúscula”.

Figura 113: Porcentaje. Asignatura bloque cultura que más interesa al alumnado.



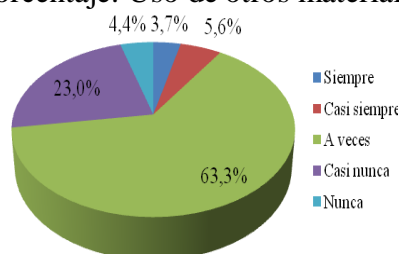
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura, ¿buscas otros recursos para complementar los contenidos culturales?

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

La pregunta 6 trata de indagar la frecuencia con que el alumnado usa otros recursos para complementar los contenidos culturales. Más de la mitad de los estudiantes (63,3%) solo a veces utilizan otros recursos. El 23% expresa que no los usan casi nunca. Sólo el 3,7% siempre utiliza otros recursos.

Figura 114: Porcentaje. Uso de otros materiales didácticos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

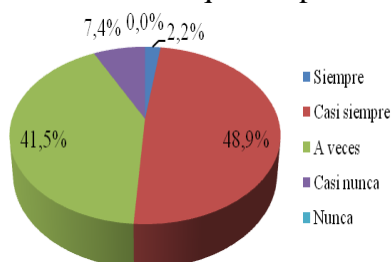
Como podemos ver el alumnado no suele buscar otros recursos para ampliar los contenidos culturales. Por un lado, en Taiwán, los aprendices de español no tienen muchas opciones para buscar información, ni lo pueden hacer de forma sencilla. Los periódicos, las revistas, los libros y las novelas en español solamente se pueden consultar en la biblioteca universitaria o nacional, pero los periódicos y las revistas no se prestan. En la televisión no existe ningún programa en español, los estudiantes sólo pueden ver o escuchar programas, consultar prensa o revistas a través de Internet. En la universidad, los estudiantes pueden aprovechar para practicar con vídeos, películas, discos compactos, programas televisivos, etc., que ofrece el departamento de español. Por otro lado, ¿cómo podemos motivar a los estudiantes para que participen activamente en el aprendizaje de bloque cultura? Este es el eje de la enseñanza. Somos conscientes de que una vez que los estudiantes tienen interés, aprenderán activamente por conocer una lengua como es el español.

Pregunta 7. Los conocimientos culturales que has aprendido en la asignatura bloque cultura, ¿los aplicas en otra asignatura?

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

En la pregunta 7, se intenta saber si los estudiantes transfieren los conocimientos culturales que han aprendido, a otras asignaturas. Los estudiantes aplican los contenidos culturales en otras asignaturas casi siempre (48,9%); y el 41,5% los aplican a veces.

Figura 115: Porcentaje. Frecuencia con que se aplican los contenidos culturales.



Fuente: Elaboración propia (2014).

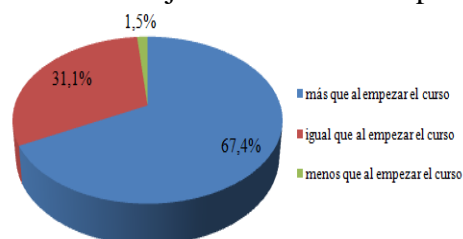
Pregunta 8. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, la cultura te interesa...

más que al empezar el curso igual que al empezar el curso menos que al empezar el curso

La pregunta 8 trata de averiguar el nivel de interés del alumnado respecto de la cultura tras haber cursado la asignatura “bloque cultura”. Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la valoración general de los propios encuestados es francamente positiva, el 67,4% de los estudiantes declaran haber aumentado su interés y el 31,1% afirman mantenerlo.

Este resultado coincide con los datos estadísticos por parte del profesorado (ver la figura 71), en donde los docentes afirmaban que la mayoría de los estudiantes estaban interesados por aprender la cultura. Así pues, la asignatura bloque cultura desempeña un papel importante para desarrollar el aprendizaje autónomo y la competencia comunicativa intercultural del alumnado.

Figura 116: Porcentaje. Nivel de interés por la cultura.



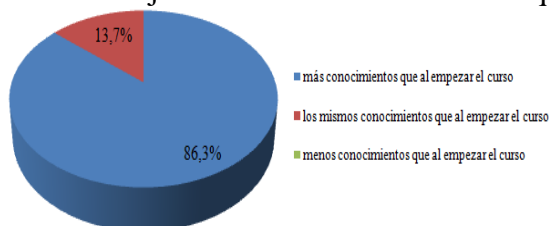
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, crees que tienes:

- más conocimientos que al empezar el curso los mismos conocimientos que al empezar el curso menos conocimientos que al empezar el curso

Con la pregunta 9, se pretende conocer el nivel de conocimientos adquiridos sobre la cultura después de haber cursado algunas asignaturas del bloque cultura. Los resultados de este ítem son sumamente positivos, el 86,3% considera que tiene más conocimientos que al empezar el curso; el 31,1% opina que igual que al empezar el curso; ningún estudiante responde que no ha aprendido nada. En este sentido, podemos considerar que es una situación lógica.

Figura 117: Porcentaje. Nivel de conocimientos adquiridos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

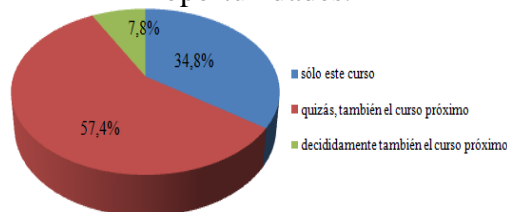
Pregunta 10. Tienes intención de elegir la asignatura bloque cultura...

- sólo este curso quizás, también el curso próximo decididamente también el curso próximo

La pregunta 10 se relaciona con las pregunta 8 y 9, y quiere conocer la intención del alumnado a la hora de elegir en el próximo curso la asignatura bloque cultura tras haberla cursado en el primer semestre. El 7,8% de los estudiantes dicen que la escogerían en el próximo curso; el 57,4% de los estudiantes quizás la elegirían por

segunda vez; el 34,8% la eligieron sólo este curso.

Figura 118: Porcentaje. Intención de elegir la asignatura bloque cultura ante próximas oportunidades.



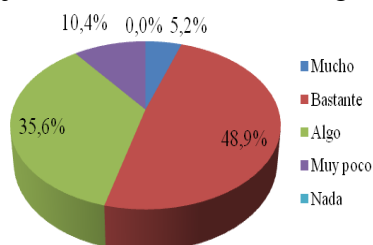
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 11. Mientras cursas la asignatura bloque cultura, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas:

- Mucho Bastante Algo Muy Poco Nada

La pregunta 11, se centra en saber si la asignatura bloque cultura responde a las necesidades y demandas del alumnado. En esta pregunta, el 48,9% considera que responde bastante a sus necesidades y demandas. El 35,6% de los estudiantes escogen la opción “algo”.

Figura 119: Porcentaje. Satisfacción ante la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 12. Nivel de satisfacción en cuanto al aprendizaje de la asignatura bloque cultura:

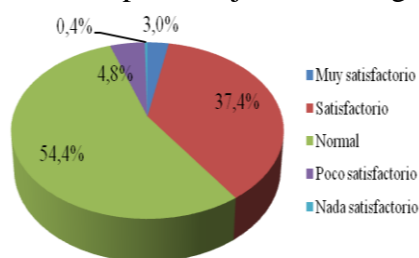
- Muy satisfactorio Satisfactorio Normal Poco satisfactorio
 Nada satisfactorio

Las preguntas 12, 13 y 14 profundizan en las opiniones del alumnado, con el objetivo de matizar: el nivel de satisfacción sobre el aprendizaje de la asignatura bloque cultura, el método utilizado por parte del profesorado y el ambiente del aula.

El 54,4% considera que el nivel de satisfacción de aprendizaje de la asignatura bloque cultura es normal y el 37,4 % estima que es satisfactorio².

Este resultado coincide con el que aparece en la figura 112. Los estudiantes consideran que encuentran dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura. Este dato refleja que hemos de buscar las estrategias adecuadas, y responder a las necesidades del alumnado para mejorar la eficiencia de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

Figura 120: Porcentaje. Nivel de aprendizaje ante la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 13. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque cultura por parte del profesorado:

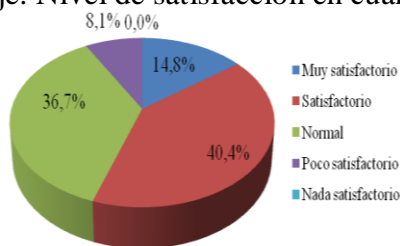
- Muy satisfactorio** **Satisfactorio** **Normal** **Poco satisfactorio**
 Nada satisfactorio

Respecto a la satisfacción que siente el alumnado sobre la metodología utilizada por el profesorado, el 40,4% afirma que es satisfactorio. El 36,7% de los estudiantes muestran que el nivel de satisfacción es normal.

Destacar que la metodología utilizada en el bloque cultura no satisface al alumnado. Así pues, es necesario mejorar la metodología actual para despertar la motivación de aprendizaje del alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje del bloque cultura.

² En los niveles de satisfacción no se puede comparar con otras asignaturas.

Figura 121: Porcentaje. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología.



Fuente: Elaboración propia (2014).

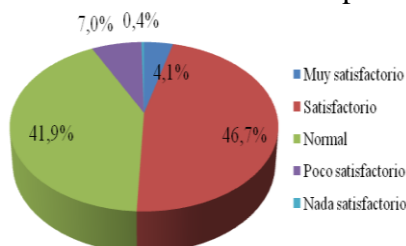
Pregunta 14. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura bloque cultura:

- Muy satisfactorio** **Satisfactorio** **Normal** **Poco satisfactorio**
 Nada satisfactorio

En cuanto al ambiente del aula, en el que se desarrolla el bloque cultura, los estudiantes opinan que es satisfactorio, un 46,7%. El 41,9% opina que es normal.

Tras lo expuesto podemos pensar que el profesorado debería diseñar múltiples actividades en el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura para mejorar el ambiente del aula. La metodología tradicional en la enseñanza ha resultado monótona y poco motivadora. Somos conscientes de que cuando los estudiantes tienen interés, aprenderán activamente por su ansia de saber.

Figura 122: Porcentaje. Nivel de satisfacción respecto al ambiente del aula.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a presentar los resultados de **la tercera parte del cuestionario**, centrada en la situación de la asignatura bloque cultura.

Tercera parte del cuestionario: situación de la asignatura bloque cultura

La tercera parte del cuestionario se centra en conocer las características de la asignatura

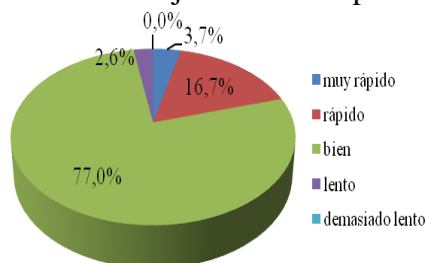
bloque cultura. La pregunta 1 permite conocer el ritmo de aprendizaje de la asignatura bloque cultura. La pregunta 2 refleja la opinión sobre el número de asignaturas que debe tener el bloque cultura por curso. La pregunta 3, se centra en la opinión del alumnado respecto al tipo de asignaturas que debe tener el bloque cultura, es decir, si deben ser obligatorias u optativas. Por último, la pregunta 4, intenta conocer el número ideal de horas de la asignatura bloque cultura por semana.

Pregunta 1. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura bloque cultura te parece...

- muy rápido rápido bien/adequado lento demasiado lento

El 77% considera que el ritmo de aprendizaje es adecuado. El 16,7% de los estudiantes afirman que los docentes enseñan los contenidos culturales de la asignatura bloque cultura de manera “rápida”. Por lo tanto, podemos decir que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que el ritmo de aprendizaje es adecuado.

Figura 123: Porcentaje. Ritmo de aprendizaje.



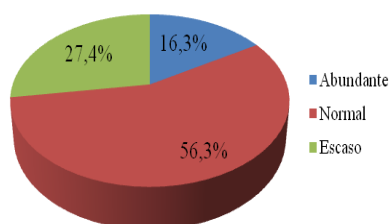
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 2. Número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año:

- Abundante Normal Escaso

Respecto al número de asignaturas por año asignado a la asignatura bloque cultura, el 56,3% lo considera normal; el 27,4% de los estudiantes afirman que el número es escaso. Esto dato nos indica que los estudiantes consideran que el número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año no es excesivo. Así pues, es necesario ofrecer a los estudiantes distintos tipos de asignaturas del bloque cultura.

Figura 124: Porcentaje. Número de asignaturas del bloque cultura por año.



Fuente: Elaboración propia (2014).

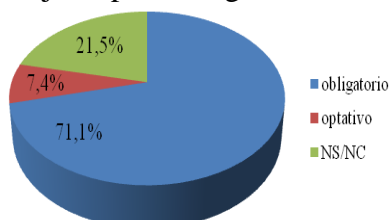
Pregunta 3. El bloque cultura debería ser...

obligatorio optativo NS/NC

La mayoría de los estudiantes consideran que la asignatura bloque cultura debería ser obligatoria, suponiendo esto un 71,1%. Sólo el 7,4% opina que debería ser optativa.

Este dato nos indica que los estudiantes son conscientes de la importancia del aprendizaje del bloque cultura. En consecuencia, el profesorado y el alumnado consideran que el bloque cultura es muy importante, por lo tanto, la asignatura bloque cultura tiene que ser obligatoria.

Figura 125: Porcentaje. Tipo de asignaturas del bloque cultura.



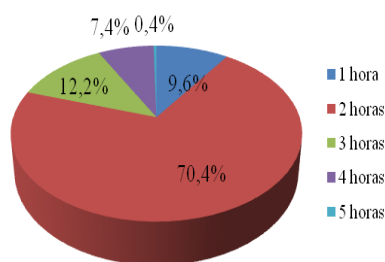
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 4. El número idóneo de horas de la asignatura bloque cultura por semana sería...

1 hora 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas

El 70,4% de los estudiantes dicen que en número ideal de horas por semana sería de 2 horas y el 12,2% considera 3 horas; el 7,4% opina que 4 horas; y el 0,4% de los estudiantes que 5 horas sería el ideal.

Figura 126: Porcentaje. Número idóneo de horas por semana.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pasamos a presentar **la cuarta parte del cuestionario** centrada en el material didáctico y recursos educativos.

Cuarta parte del cuestionario: material didáctico y recursos educativos

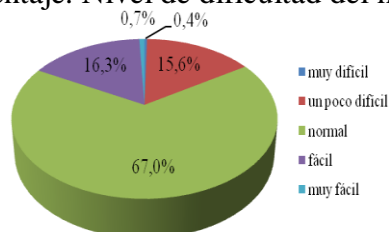
La cuarta parte del cuestionario se centra en analizar el material y los recursos educativos. La pregunta 1, pretende conocer la opinión del alumnado respecto al material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura. La pregunta usa la escala Likert.

Pregunta 1. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

muy fácil fácil normal un poco difícil muy difícil

En general, el 67% de los estudiantes expresan que el nivel de dificultad del material didáctico utilizado es normal; el 16,3% afirma que el nivel es fácil; el 15,6% estima que es un poco difícil. Sin embargo, es necesario hacer un análisis por separado del tipo de material utilizado para saber si existen diferencias significativas en su utilización.

Figura 127: Porcentaje. Nivel de dificultad del material didáctico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Dadas las obvias diferencias entre quienes utilizan distintos materiales didácticos en la clase, se hace necesario un análisis de tablas de contingencia de SPSS para comparar

estos datos.

Según el cuadro 51 y 52, se puede afirmar que un total de 63 estudiantes usan el libro de texto y que es el material didáctico utilizado principalmente en la clase. El 38,1% de los estudiantes consideran que el nivel de dificultad del libro es difícil. El 57,1% opina que el nivel es normal.

De un total de 270 estudiantes, 106 estudiantes usan apuntes redactados por el profesor, esto supone un 65,1% y su nivel de dificultad es considerado como normal.

Para 97 estudiantes, el material didáctico utilizado es el audiovisual. Esto supone un 74,2% y su nivel de dificultad es normal.

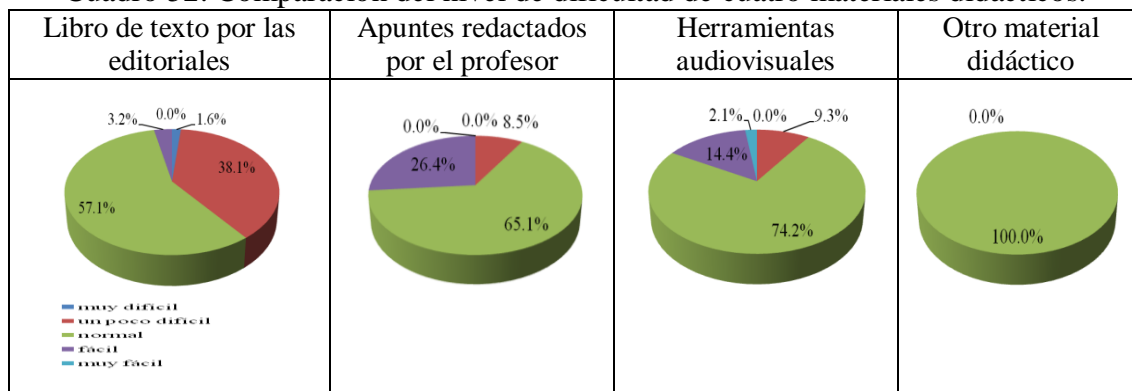
Cuadro 51: Tabla de contingencia. Nivel de dificultad del material didáctico y Material didáctico utilizado en la clase.

Recuento

		Nivel de material didáctico					Total
		muy difícil	un poco difícil	normal	fácil	muy fácil	
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	1	24	36	2	0	63
	Apuntes redactados por el profesor	0	9	69	28	0	106
	Herramientas audiovisuales	0	9	72	14	2	97
	Otros	0	0	4	0	0	4
Total		1	42	181	44	2	270

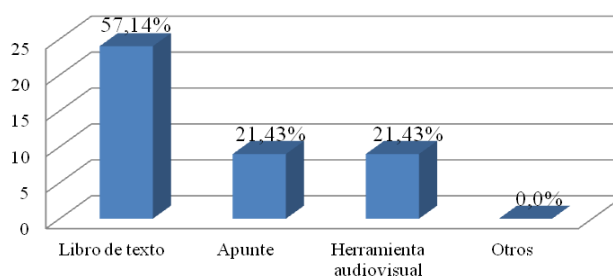
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Cuadro 52: Comparación del nivel de dificultad de cuatro materiales didácticos.



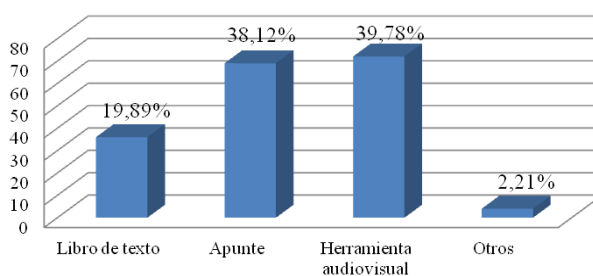
Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 128: Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “un poco difícil”.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 129: Porcentaje. Nivel de dificultad/materiales didácticos: “normal”.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Se puede observar como resultado interesante el extraído de la figura 128 y 129, en donde los estudiantes estiman que el nivel del libro de texto, es más difícil que el nivel de otros materiales didácticos. En general, el nivel de los apuntes y de las herramientas audiovisuales responden mejor al nivel de los estudiantes. El nivel del libro de texto es más alto que el nivel de español del alumnado.

Hay que recordar que gran parte de estos libros son editados en español, por lo tanto, los estudiantes tiene dificultad de comprensión. Estos libros han sido diseñados pensando más bien en los estudiantes occidentales, cuyas lenguas y culturas son cercanas a la lengua y cultura meta.

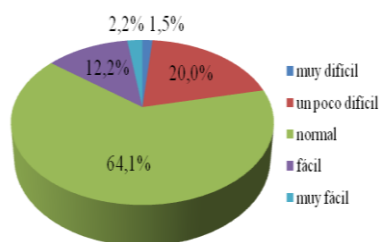
Pregunta 2. El nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura es...

muy fácil fácil normal un poco difícil muy difícil

La pregunta 2 profundiza en el objetivo de averiguar el nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura. Podemos ver en la figura 130, que el 64,1% de los estudiantes consideran que el nivel de vocabulario del material didáctico

es normal. El 20% dice que es un poco difícil.

Figura 130: Porcentaje. Nivel del vocabulario del material didáctico utilizado.



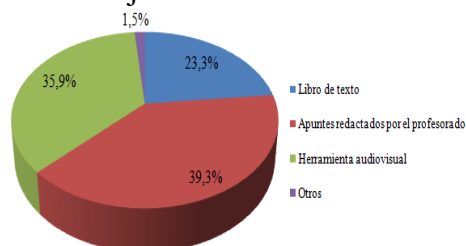
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 3. ¿Cuál es el material utilizado en la asignatura bloque cultura?

- Libro de texto
- Apuntes redactados por el profesor
- Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)
- Otros (especificar):

La pregunta 3, se centra en conocer el material didáctico utilizado en la asignatura del bloque cultura. El 39,3% utiliza los apuntes redactados por el profesor; el 35,9% la herramienta audiovisual como su material didáctico principal; y el 23,3% de los estudiantes utilizan el libro de texto. Por lo tanto, los apuntes redactados se convierten en el material didáctico principal en la enseñanza del bloque cultura.

Figura 131: Porcentaje. Material didáctico utilizado en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

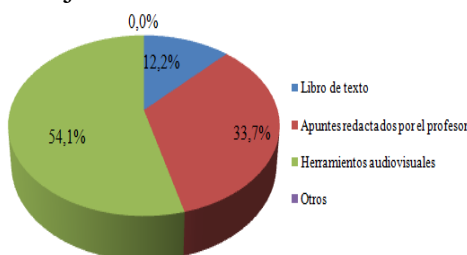
Pregunta 4. ¿Cuál de los materiales de enseñanza, del bloque cultura, son los más adecuados para llevar a cabo esta enseñanza?

- Libro de texto
- Apuntes redactados por el profesor
- Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)

Otros (especificar):

Con la pregunta 4, se quiere saber cuáles son los materiales utilizados en la enseñanza del bloque cultura y si son los más adecuados. El 54,1% de los estudiantes consideran que la herramienta audiovisual es el material idóneo para la clase. El 33,7 % estima que los apuntes del profesorado es el mejor recurso. Y el 12,2% expresa que el libro de texto es el material adecuado.

Figura 132: Porcentaje. Material didáctico idóneo utilizado en clase.



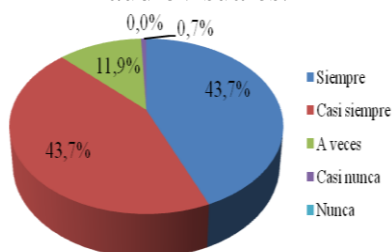
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 5. El profesorado usa herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.) en la asignatura bloque cultura:

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

Entre la pregunta 5 y 9, se profundiza en la metodología, aplicación y valoración del material utilizado en la clase, la frecuencia con que el profesorado utiliza las herramientas audiovisuales va de en 43,7% siempre, a un 43,7% casi siempre en la asignatura bloque cultura.

Figura 133: Porcentaje. Frecuencia con que el profesorado usa herramientas audiovisuales.



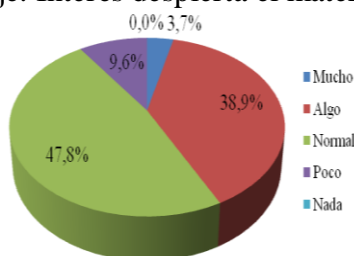
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 6. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura, despierta tu interés:

Mucho Algo Normal Poco Nada

El 47,8% de los estudiantes dicen que el material utilizado en clase despierta su interés dentro de un nivel normal; el 38,9% manifiesta que “algo”. En el cuadro 53, se analiza una tabla de contingencia para averiguar si los estudiantes consideran interesante el material didáctico utilizado en la clase.

Figura 134: Porcentaje. Interés despierta el material utilizado en clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 53: Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en clase y Interés para el alumnado.

Recuento

		Interés despierta el material utilizado en clase				Total
		poco	normal	algo	mucho	
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	11	36	15	1	63
	Apuntes redactados por el profesor	10	56	38	2	106
	Herramientas audiovisuales	5	35	50	7	97
	Otros	0	2	2	0	4
Total		26	129	105	10	270

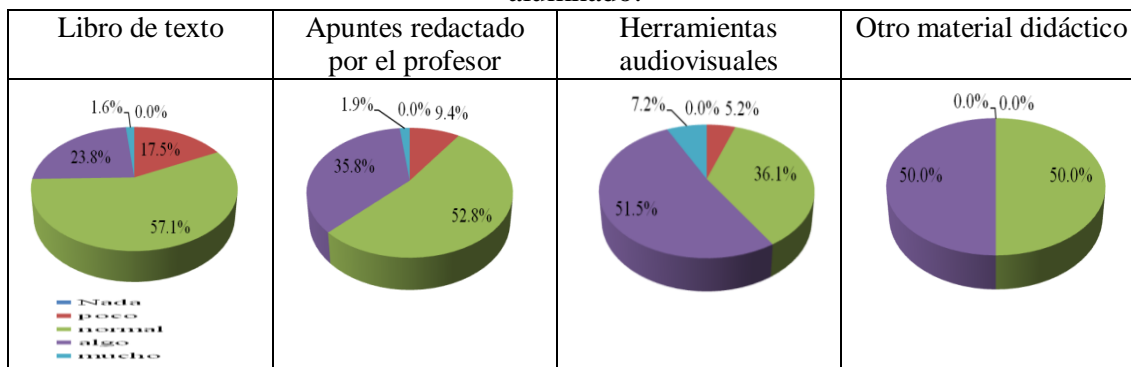
Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Según el cuadro 54, un total de 63 estudiantes utilizan el libro de texto en la clase, el 23,8% estima que el libro de texto despierta un poco su interés. Un total de 106 estudiantes usan “apuntes” en la clase, suponiendo el 35,8%. Ellos opinan que los apuntes despiertan algo su interés. Un total de 57 estudiantes dice que utilizan herramientas audiovisuales en la clase; el 51,5% de los estudiantes estiman que las herramientas audiovisuales les ayudan algo a despertar su interés.

A través de este resultado, podemos decir que usar herramientas audiovisuales en la enseñanza, es una forma de mejorar la planificación de las clases y darles a los estudiantes otras formas de procesar información sobre los temas. Por lo tanto, usar

herramientas audiovisuales es una forma de mejorar la calidad educativa, además de motivar el interés.

Caudro 54: Comparación de cuatro materiales didácticos que despiertan interés para al alumnado.



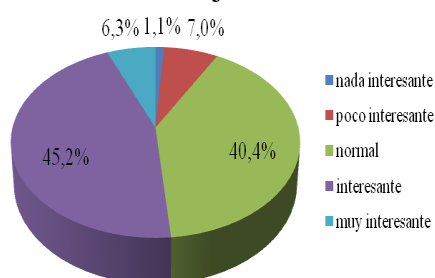
Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 7. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

- muy interesante
 interesante
 normal
 poco interesante
 nada interesante

Al 45,2% de los estudiantes les parece interesante el material didáctico utilizado en la clase; al 40,4% les parece aceptable y al 7% poco interesante.

Figura 135: Porcentaje. Material utilizado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con el objetivo de conocer la opinión del alumnado sobre la evaluación de los materiales didácticos, se hace un análisis de tablas de contingencia con el resultado que aparece en el cuadro 55.

Cuadro 55: Tabla de contingencia. Material didáctico utilizado en la clase y Nivel de interés de material utilizado

Recuento

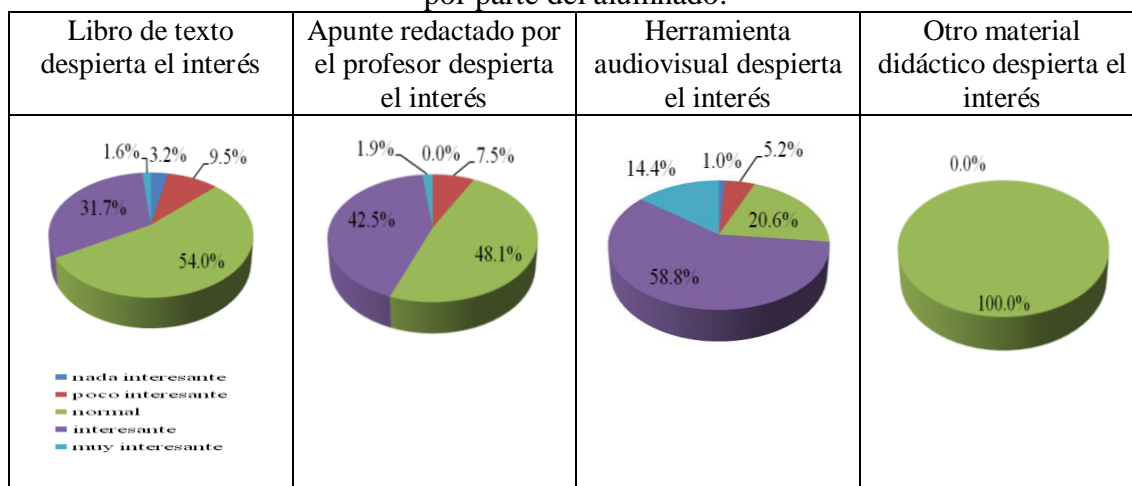
		Interés del material utilizado					Total
		nada interesante	poco interesante	normal	interesante	muy interesante	
Material didáctico utilizado en la clase	Libro de texto	2	6	34	20	1	63
	Apuntes redactados por el profesor	0	8	51	45	2	106
	Herramientas audiovisuales	1	5	20	57	14	97
	Otros	0	0	4	0	0	4
Total		3	19	109	122	17	270

Fuente: Elaboración propia a partir de SPSS (2014).

Tal y como aparece en el cuadro 56, los estudiantes consideran que la herramienta audiovisual es la más interesante. Este resultado coincide con los datos estadísticos del cuadro 54.

Así pues, usar herramientas audiovisuales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del bloque cultura puede motivar el interés de aprendizaje del alumnado, y favorecer una metodología de enseñanza más innovadora y dinámica.

Cuadro 56: Comparación de cuatro materiales didácticos respecto de su nivel de interés por parte del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

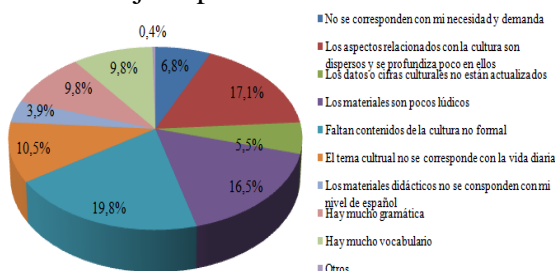
Pregunta 8. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura? (puedes señalar tres)

No se corresponden con mi necesidad y demanda

- Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos
- Los datos o cifras culturales no están actualizados
- Los materiales son poco lúdicos
- Faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.)
- El tema cultural no se corresponde con la vida diaria
- Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (sus más elevados)
- Hay mucho gramática
- Hay mucho vocabulario
- Otros (especificar):

La pregunta 8, nos permite indagar sobre las problemáticas de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura. Respecto a la opinión del alumnado sobre los materiales didácticos, el 19,8% considera que faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.). Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos, esta idea es asumida por el 17,1%. El 16,5 % opina que los materiales son pocos lúdicos.

Figura 136: Porcentaje. Opinión sobre los materiales utilizados.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Pregunta 9. ¿Qué contenidos crees que deberían aumentarse?

- La historia, la geografía, el clima y la población, etc. (Cultura con mayúscula)
- El comportamiento ritual, las condiciones de vida y las convenciones sociales, etc. (Cultura con minúscula)

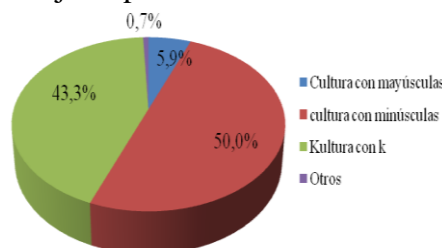
El lenguaje corporal (Kultura con k)

Otros (especificar):

Con la pregunta 9, se pretende conocer 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%). Así, podemos decir que los contenidos de la “Cultura con minúscula” y “Kultura con k”, son escasos en los materiales didácticos utilizados.

Estos nos llevaría a explicar que los contenidos de “Cultura con minúscula” y la “Kultura con k” son fundamentales e imprescindibles para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Por otra parte, estos conocimientos son más cercanos a la vida cotidiana del alumnado.

Figura 137: Porcentaje. Tipo de contenidos culturales a incrementar.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a presentar los resultados de **la quinta parte del cuestionario**, centrada en la evaluación.

Quinta parte del cuestionario: evaluación

(Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

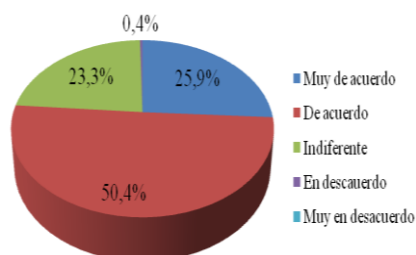
	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indifferent	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El conocimiento adquirido por la asignatura del bloque cultura te ayuda en tu aprendizaje del español					
La asignatura del bloque cultura te ayuda a superar estereotipos					
La asignatura del bloque cultura despierta tu motivación e interés por el español					
La competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles					
El uso de las herramientas audiovisuales en la clase promueve tu rendimiento de					

aprendizaje					
Los materiales didácticos se corresponden con tu necesidad y demanda					
Los materiales didácticos te ofrecen otras vías , al margen de los libros de texto, para completar y explicar las informaciones culturales					

La quinta parte del cuestionario se centra en la evaluación. Los ítems se presentan dentro de una escala, de modo que para cada uno de ellos se ha utilizado una categorización de respuestas con varias alternativas graduadas en intensidad: Muy de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo y Muy en desacuerdo.

El 50,4% de los estudiantes están de acuerdo en que, la asignatura bloque cultura, les ayuda en su aprendizaje del español. Las respuestas obtenidas reflejan que la valoración general de los propios encuestados es positiva.

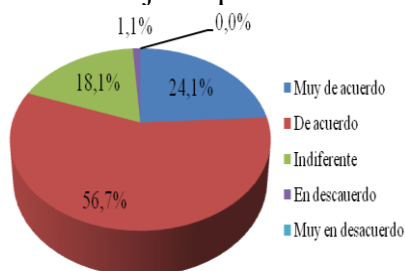
Figura 138: Porcentaje. Nivel de conocimiento adquirido en la asignatura bloque cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 56,7% de los estudiantes está de acuerdo en que la asignatura bloque cultura les ayuda a superar sus estereotipos; el 24,1% está muy de acuerdo. Por lo tanto, los estudiantes aseguran que la asignatura bloque cultura desempeña un papel imprescindible en la superación de estereotipos.

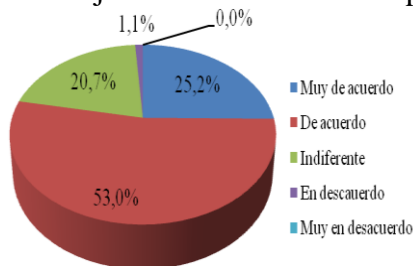
Figura 139: Porcentaje. Superación de estereotipos.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de los resultados, podemos decir que la mayoría de los estudiantes están de acuerdo en que la asignatura bloque cultura despierta su motivación e interés por el español. Por lo tanto, merece la pena destacar su importancia para ayudar a los estudiantes a elevar su nivel de aprendizaje y desarrollar su competencia intercultural.

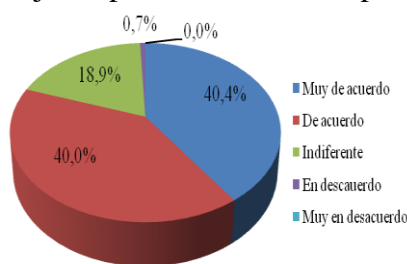
Figura 140: Porcentaje. Motivación e interés por el español.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes son conscientes de que la competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles para conocer otra cultura.

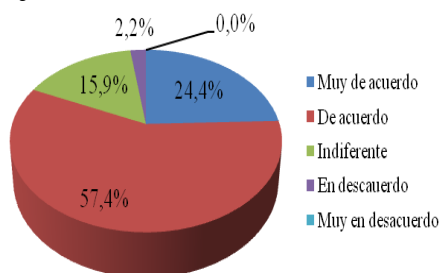
Figura 141: Porcentaje. Importancia de la competencia intercultural.



Fuente: Elaboración propia (2014)

La mayoría de los estudiantes (81,8%) confirman que el uso de las herramientas audiovisuales alienta su rendimiento de aprendizaje.

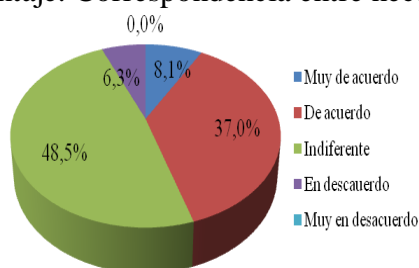
Figura 142: Porcentaje. Uso de las herramientas audiovisuales en la clase.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 48,5% de los estudiantes expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas. El 37% estima que los materiales didácticos se corresponden con su demanda. Por esta razón, es necesario mejorar y potenciar materiales didácticos para el alumnado.

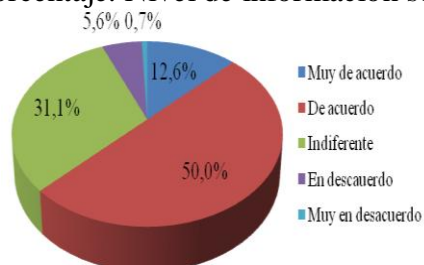
Figura 143: Porcentaje. Correspondencia entre necesidad y demanda.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El 12,6% de los estudiantes está muy de acuerdo en que los materiales utilizados al margen de los libros de texto les ofrecen otras vías para completar y explicar la cultura; y el 50% está de acuerdo. Además, algunos profesores proporcionan los contenidos complementarios del bloque cultura o apuntes en la web plataforma³ (Huang, 2013).

Figura 144: Porcentaje. Nivel de información sobre la cultura.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a analizar los resultados correspondientes a **la sexta parte del cuestionario** que se centra en las propuestas que representa el alumnado para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Sexta parte del cuestionario: sugerencias

Tu sugerencia para el actual semestre o para el próximo semestre es...

³ Con el objetivo de encauzar los avances de las TIC en beneficio del proceso de enseñanza con la IBM, en dotar al profesorado y el estudiantado de una novel herramienta integradora de las TIC, cual es una web plataforma de ayuda digital, cuya nomenclatura en idioma chino es: 「教學支援平台」

(Anote en el cuadro siguiente)

La sexta parte del cuestionario tiene como objetivo conocer las sugerencias y opiniones de los estudiantes. En primer lugar, y tal y como hemos hecho hasta este momento, se recogen todas las respuestas, y después, se hace un análisis cuantitativo de las mismas. En segundo lugar, se hace una descripción cualitativa. Algunas respuestas, siguiendo un criterio objetivo, se han seleccionado porque reflejan la opinión de la mayoría. Otras, siguiendo un criterio subjetivo, se han escogido, sencillamente, porque nos han llamado la atención, ya que demuestran un grado superior de madurez intelectual, o bien, porque nos parecen muy interesantes. Hemos intentado mantener intacto el contenido sobre estas respuestas y sugerencias. Por último, se comentarán y evaluarán los datos obtenidos en cada pregunta.

Se trata pues, de una pregunta abierta que 203 estudiantes contestaron y que obtuvo 196 respuestas válidas. A través de su análisis, se hace una lista con siete aspectos para explicar y analizar las informaciones que los estudiantes expresan.

Cuadro 57: Sugerencias del alumnado.

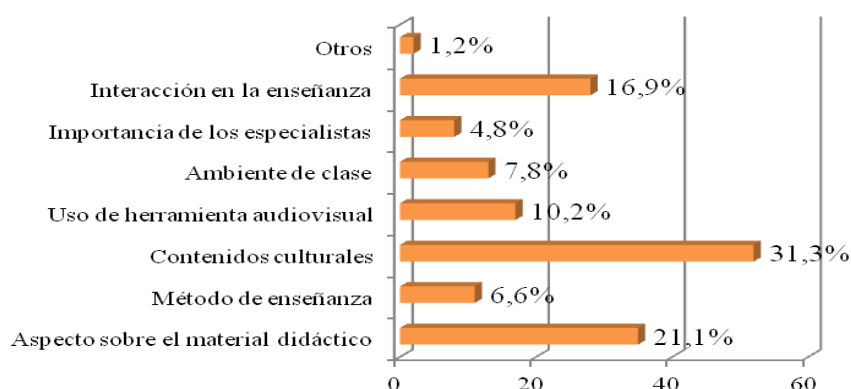
Característica	Número de respuestas
Aspecto sobre el material didáctico	36
Método de enseñanza	11
Contenidos culturales	52
Uso de herramienta audiovisual	17
Ambiente de clase	13
Importancia de los especialistas	8
Interacción en la enseñanza	28

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes tanto para el semestre que están cursando como para el siguiente semestre sugieren (31,3%) que son necesarios los contenidos culturales. Este resultado coincide con el dado en la pregunta 8, al afirmar que los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura carecen de contenidos de la cultura no formal. Otras sugerencias del alumnado son las relacionadas con el material didáctico (21,1%) y la

interacción en la enseñanza (16,9%).

Figura 145: Porcentaje. Sugerencias del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, se recogen algunos ejemplos de las propuestas presentadas por el alumnado, organizado por bloque:

● **Aspecto sobre el material didáctico:**

- El nivel del libro de texto utilizado es más alto que el nivel de lengua de los estudiantes.
- El idioma del libro es español, no puedo entender bien todos los textos del libro. Es muy difícil.
- Los materiales didácticos necesitan ofrecer otras vías para que podamos completar o buscar las informaciones prácticas.
- Los datos del material didáctico utilizado no están actualizados.
- El nivel de los materiales debe ser el adecuado para el nivel de los estudiantes: si es demasiado difícil, disminuye el interés por el estudio.
- Que el profesor presente los materiales didácticos con anticipación para que podamos revisar y preparar los contenidos a lo largo del aprendizaje.
- Que el profesor pueda usar el libro texto o el apunte, no sólo poner PowerPoint.

● **Método de enseñanza:**

- El docente puede crear la oportunidad de interactuar con los estudiantes de manera dinámica cuando enseña el bloque cultura.
- Que el docente pueda hablar dos idiomas (español y chino mandarín) alternativamente para explicar y profundizar los contenidos culturales.
- Cuando introduce los lugares turísticos, es mejor complementar sus historias y

culturas.

- Cuando se enseña la cultura, el profesor puede explicar desde temas cotidianos o fáciles hasta temas difíciles o profundos. Creo que este método de enseñanza ayudará a los estudiantes a obtener mejores resultados y entender bien los contenidos culturales.
- Es necesario explicar detalladamente los contenidos culturales de cada tema.
- Ojalá el método de enseñanza fuera más vivo y dinámico.
- Me gustaría que el profesor presentará los temas de forma más práctica y más relacionados con los contenidos cotidianos.
- Debido a que los contenidos culturales son desconocidos para los estudiantes taiwaneses, es mejor utilizar dos idiomas a la hora de explicar los textos.

● **Contenidos culturales:**

- Es necesario añadir al tema acontecimientos actuales, noticias, vida cotidiana, etc.
- Hasta hoy, me parece bien. Espero que pueda ampliar los temas.
- Me gusta saber la contextualización actual de los países hispánicos.
- Añadir temas sobre el comportamiento gestual, pensamientos, valores, etc. y explicarlos detalladamente.
- Me gusta conocer la cultura española y sus singularidades. Es necesario introducir cada zona con sus diferencias y particularidades.
- Me gustaría más contenidos, por ejemplo, las costumbres hispánicas, la sociedad actual y su comportamiento ritual.
- Enseñar contenidos culturales acerca de la vida diaria. Fui a España, y observé una distancia entre lo que se enseña y la vida española. Me gustaría aprender los contenidos prácticos a través de la asignatura bloque cultura en Taiwán.
- No se deben enseñar sólo los temas del libro de texto, sino también transmitirlos y completarlos con otra cultura para percibir sus diferencias.
- En los contenidos culturales se puede añadir el español coloquial o argot.
- Los temas de enseñanza no son atractivos, no despiertan mi interés.
- Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos.

● **Uso de herramienta audiovisual:**

- Creo que tener un buen libro de texto o apuntes adecuados redactados por el profesor

es mejor que utilizar la herramienta audiovisual solamente.

- La herramienta audiovisual no puede substituir totalmente al material didáctico en papel.
- Con el objetivo de despertar el interés, el profesor puede usar la herramienta audiovisual y crear oportunidades de interacción o actividades en la clase.
- Me gustaría ver películas relacionadas con la cultura. Las imágenes y los vídeos hacen el aprendizaje ameno.
- Los materiales audiovisuales me resultan más atractivos y útiles.
- Además de enseñar lo que pone en el libro de texto, es recomendable usar vídeos relacionados con los contenidos que estudiamos.

● **Ambiente de clase:**

- Según mi experiencia, la mayoría de las asignaturas del bloque cultura son optativas. Casi todos los estudiantes eligen todas las asignaturas optativas, ya que suman los créditos necesarios para graduarse. Como consecuencia a algunos estudiantes no les interesan terminadas asignaturas optativas, pero las escogen “por obligación”, les molestan el ritmo de enseñanza y la calidad de ambiente de clase.
- El número de horas de la asignatura es escaso.
- Me gustaría tener más las asignaturas del bloque cultura.
- Debería disminuir el número de alumnos, porque ahora cada clase tiene entre 40-50 personas.
- Que haya entre 10 y 20 alumnos por cada clase, para que se pueda aprender mejor y para que el profesor pueda atenderlos bien.

● **Importancia de los especialistas:**

- Se puede invitar a especialistas o expertos extranjeros a la clase para hablar de sus experiencias de vidas.
- Creo que invitar a los alumnos extranjeros a introducir la sociedad o las costumbres es ameno y crea interacción con nosotros.

● **Interacción en la enseñanza:**

- Si hay interacción entre el profesor y los alumnos, la clase resulta más interesante.
- Interacción. Pienso que lo más importante a la hora de aprender una lengua es poder

usarla.

- Con que haya interacción entre el profesor y los alumnos, la clase ya me parece interesante. Por el contrario, resulta aburrido si el profesor se pasa todo el rato hablando él solo.
- Crear en clase un ambiente propicio para intercambiar experiencias o interactuar es muy positivo.

Acerca de las sugerencias señaladas por el alumnado se podrá decir que, en esencia, los estudiantes proponen siete puntos:

1. Los materiales didácticos deberían corresponderse con el nivel del alumnado.
2. El profesorado debería hablar dos idiomas alternativamente.
3. El alumnado debería estar más motivado y debería tener una actitud más positiva en la clase.
4. El profesorado debería motivar al alumnado y enseñar conocimientos prácticos.
5. El profesorado debería ofrecer variedad de temas.
6. El libro de texto o apuntes deberían combinarse con el uso de herramientas audiovisuales.
7. Potenciar la interacción entre el docente y los estudiantes.

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

- El 81% del profesorado que imparte español lo ha aprendido como segunda o tercera lengua. Solamente en el 19% es su primera lengua. Para la mayoría del profesorado el español no es la primer 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%). Y los docentes de países hispanohablantes creen que sus conocimientos culturales son “muy bueno” (77,8%) o “bueno” (22,2%).

- En cuanto a la formación continua, hay un gran número de docentes que no participan en intercambios. El 59,5% de los docentes han participado en simposios o seminarios; el 40,5% no tiene este tipo de experiencias.
- 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 la asignatura bloque cultura, que ha aprendido y conoce las diferencias de cada cultura. También, piensa que el alumnado ha discriminado las similitudes y diferencias entre la cultura propia y la cultura española. Sin embargo, en conjunto, la mayoría de los estudiantes no adquieren los conocimientos del bloque cultura. Por lo tanto, los docentes necesitan utilizar otros recursos didácticos para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.
- 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, al alumno, 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: geografía y fiestas, 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 en el 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.
- 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 el 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 la asignatura bloque cultural despierta su motivación e interés por el español. El 50,4% de los estudiantes están de acuerdo en que, el conocimiento adquirido por la asignatura, les ayuda en el aprendizaje del español. Las respuestas obtenidas reflejan que la valoración general de los propios encuestados es positiva.
- Los estudiantes consideran que los libros tienen un nivel alto de dificultad. Si es demasiado difícil, disminuye el interés por el estudio.
- Usar herramientas audiovisuales es una forma de mejorar la calidad educativa. Por ejemplo, ver videos y películas refuerza los contenidos, y también, puede motivar el interés de aprender del alumnado.
- En cuanto a las sugerencias de los estudiantes para la enseñanza del bloque cultura, se puede destacar: (1) los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura 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.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y DEL BLOQUE CULTURA

El capítulo VI se centra en presentar el método de investigación cuantitativo y cualitativo utilizado para la elaboración de este trabajo, y tiene como objetivo analizar: los planes de estudio, los currículum del bloque cultura y los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español.

6.1 Análisis de los planes de estudio de los Departamentos de Español en las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

En este apartado analizamos los planes de estudio y los contenidos de todas las asignaturas que se imparten en los cuatro Departamentos de Español. Nos centraremos en los currículum diseñados por los cuatro Departamentos de Español de las cuatro universidades de Taiwán: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao.

En primer lugar, se hace una lista de todas las asignaturas, desde primero hasta cuarto curso de los Departamentos de Español de cada universidad y del curso académico 2013-2014, tomando como base: tipo de curso, duración, crédito, requisitos necesarios para graduarse, etc. En segunda lugar, se elabora un cuadro-resumen sobre las asignaturas relacionadas con el español y se analiza su estructura, metodología y características. A continuación, se analiza cada uno de los planes de estudio, tanto desde el punto de vista de las características de las asignaturas impartidas como de la tipología de los cursos ofertados. Todo ellos, con el fin de hacer un análisis de la estructura y conocer de forma detallada y real cómo se está llevando a cabo esta enseñanza.

En el cuadro 58 se presentan las asignaturas que se imparten en el **Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen**.

Cuadro 58: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.

Universidad Católica de Fujen: Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 32 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 68 créditos						
Asignaturas optativas de español: 28 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Formación Militar	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Universidad	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Educación Física	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Lengua China	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Lenguaje Extranjera	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Informática	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	El ámbito de las Humanidades y Artístico	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	El ámbito de las Ciencias Naturales y Tecnología	Aunal	Obligatorio	2	2	4
El ámbito de las Ciencias Sociales	Aunal	Obligatorio	2	2	4	
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Conversación I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Lectura I	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (I)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Práctica Auditiva	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Civilización y Cultura Española	Aunal	Obligatorio	2	2	4
2° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Educación Física	Aunal	Obligatorio	0	0	0
	Lenguaje Extranjera	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación II	Aunal	Obligatorio	4	4	8
	Lectura II	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Composición II	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Lectura de Textos Cortos Españoles	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectura de Textos Cortos Latinoamericanos	Semestral	Optativo	----	2	2
	Panorama del Mundo Hispánico (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Panorama del Mundo Hispánico (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Aplicación del Vocabulario Español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Aplicación del Vocabulario Español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Geografía y Cultura de España	Semestral	Optativo	2	----	2
	Metodología en la Investigación Comparativa	Semestral	Optativo	----	2	2

	Transcultural					
	Biblia y Civilización	Semestral	Optativo	2/----	----/2	2
3° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Filosofía para la Vida	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas obligatorias del Departamento	Comunicación Intercultural	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Periodismo en Inglés	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Gramática III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura III	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Literatura y Cine hispánicos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Correspondencia Comercial Española (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Español-Chino)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Gramática, oral y habilidades de escritura (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Intercultures and Interarts in Spanish ¹	Semestral	Optativo	----	2	2
	España y la Unión Europea	Semestral	Optativo	----	1	1
	Hispanic News Trans-editing	Semestral	Optativo	----	2	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	4° curso					
Asignaturas obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Ética Profesional	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del	Gramática y Escritura (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4

¹ A partir del título inglés (original), ya que no hay español.

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)

Departamento	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comprensión Auditiva del Inglés	Annual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Introducción a la interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Arte de Performance (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción (Chino→ Español)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Traducción y Comunicación en los negocios (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Comunicación empresarial internacional (I)	Semestral	Optativo	2	----	2
	Comunicación empresarial internacional (II)	Semestral	Optativo	----	2	2
	Literatura en acción	Semestral	Optativo	2	----	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como podemos ver, la Formación Militar, Lengua Extranjera, Educación Física, Informática y Conocimientos Generales son asignaturas obligatorias comunes para todos las facultades. El fin de estas asignaturas es conseguir el desarrollo integral, físico, social, intelectual, estético, moral y espiritual del alumnado.

En el cuadro 59 se recoge información sobre el número de créditos que tienen las asignaturas por área de conocimiento.

Cuadro 59: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	32	25%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	68	53,1%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	28	21,8%
Total del programa	128	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como se puede observar el 53,1% se corresponde con las asignaturas obligatorias de español; el 25% con las asignaturas obligatorias comunes y a las asignaturas optativas de español les

corresponde un 21,8%.

Estos nos habla del número de créditos por tipo de asignatura en la Universidad Católica de Fujen. Podemos ver que la mitad son obligatorias de español (53,1%), por eso, es adecuada. Sin embargo, las asignaturas optativas de español (21,8%) son pocas. Las obligatorias de español están dirigidas a que el alumnado adquiriera las cuatro destrezas básicas del español (oír, hablar, leer, escribir). Existen una variada gama de asignaturas optativas para fomentar los conocimientos, las destrezas y las habilidades específicas del alumnado. Éstas favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Así pues, es necesario aumentar la proporción de las asignaturas optativas en el Departamento de Español de Fujen.

En Fujen, hay que cumplir unos requisitos obligatorios para graduarse relacionados con el chino, inglés e informática, en donde el alumnado debe aprobar un examen; además, hay otro requisito necesario marcado por el Departamento de Español que tiene que ver con:

- Superar 128 créditos en total para graduarse repartidos de la siguiente forma: 32 créditos obligatorios comunes; 68 créditos obligatorios de español; 28 créditos optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).

A continuación, se describen los requisitos de la competencia básica :

- Chino:

1. Aprobar el examen de chino.
2. Si el estudiante no alcanza el nivel (nota de examen), tiene que asistir a clases de recuperación.

- Inglés

1. Aprobar el examen de Inglés.
2. El alumnado debe obtener un certificado de examen de Inglés como GEPT, TOEIC o TOEFL, etc.
3. Si el estudiante no alcanza el nivel, tiene que asistir a clases de recuperación.

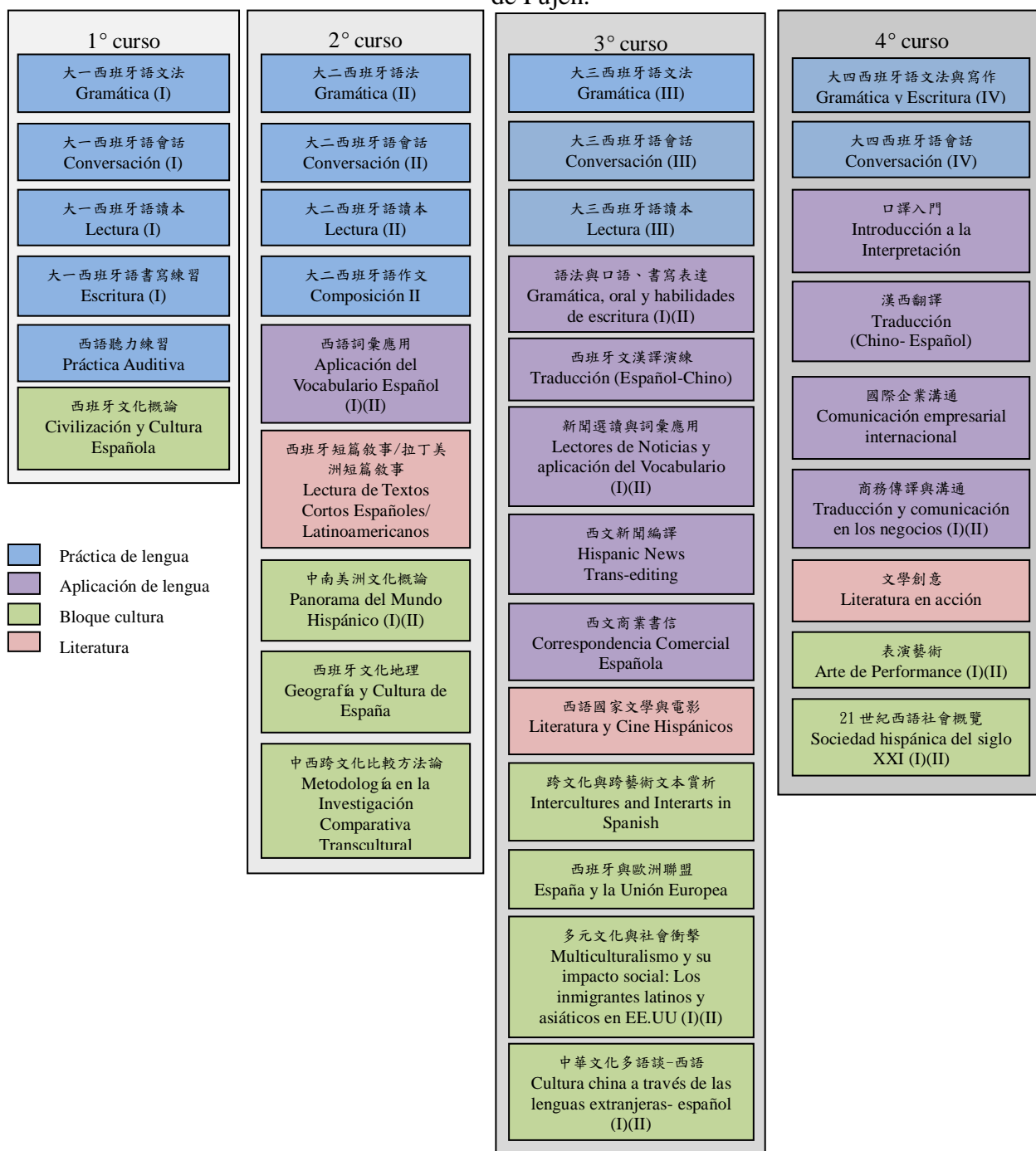
- Informática

1. El alumnado cursa la asignatura informática y debe aprobar un examen.
2. El alumnado obtiene un certificado de examen de informática (TQC, MOS, CTE/SSD,

CCIE, etc.)

Por otra parte, están las asignaturas obligatorias y optativas de español recogidas a la figura 146.

Figura 146: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En la figura 146, podemos ver que el Departamento de Español de Fujen, sitúa en los dos primeros años, la enseñanza en las cuatro capacidades lingüísticas: oír, hablar, leer y escribir. De esta forma crea en los estudiantes una fuerte motivación e interés por el español. En los dos últimos años, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, se ofrecen asignaturas variadas para lograr una sólida formación humanística y también ofrece oportunidades a los estudiantes para elegir materias de acuerdo a sus intereses.

En concreto, las asignaturas obligatorias son: Gramática (desde 1° hasta 4°), Escritura (en 1°), Lectura (desde 1° hasta 3°), Composición (en 2°), Práctica auditiva (en 1°), Conversación (desde 1° hasta 4°) y Civilización y la Cultura Española (en 1°). También asignaturas optativas como: Geografía cultural de España, Panorama del Mundo Hispánico, Sociedad hispánica del siglo XXI, Metodología en la Investigación Comparativa Transcultural, Correspondencia comercial, Traducción, Interpretación, Aplicación del Vocabulario Español, Literatura y Cine hispánicos, Lectura de Textos Cortos Españoles y Latinoamericanos, Lectores de Noticias y Aplicación del Vocabulario, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes al Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen, pasamos a analizar el **Departamento de Español de la Universidad de Providence**.

Cuadro 60: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Universidad de Providence: Departamento de Lengua y Literatura Española						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 33 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 66 créditos						
Asignaturas optativas de español: 37 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Inglés (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Lectura y Escritura (I)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Lectura y Escritura (II)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Educación Física (ejercicio y la salud)	Semestral	Obligatorio	1	----	1
	Educación Física (deportes acuáticos)	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio			0
	Humanidades	Semestral	Obligatorio			0

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)

	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	Total:18 crédito
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	3	----	3
Asignaturas obligatorias del Departamento	Self-Access Learning for FENM (I) (II)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Gramática Española Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	3	0	3
	Gramática Española Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	3	3
	Conversación Española Nivel elemental (I) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel elemental (II) (+ prácticas)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Asignaturas optativas del departamento	Introducción a la civilización hispánica	Semestral	Optativo	2	0
Introducción a la civilización hispanoamericana		Semestral	Optativo	0	2	2
Práctica de Frases Fundamental (I)		Semestral	Optativo	2	0	2
Práctica de Frases Fundamental (II)		Semestral	Optativo	0	2	2
Vocabulario y Uso (I)		Semestral	Optativo	2	----	2
Vocabulario y Uso (II)		Semestral	Optativo	----	2	2
ALL-OUT defensa de educación militar de entrenamiento (I-IV)		Anual	Optativo	0	0	0
2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física I	Semestral	Obligatorio	1	0	1
	Educación Física II	Semestral	Obligatorio	0	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel intermedia (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel intermedia (+ prácticas) (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Comprensión Audio-visual (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Comprensión	Semestral	Optativo	0	2	2

	Audio-visual (II)					
	Práctica de Sintaxis Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Práctica de Sintaxis Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Arte Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Arte Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la literatura hispánica (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la literatura hispánica (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
3° curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Gramática Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Conversación Española Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	4	0	4
	Conversación Española Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	4	4
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Traducción (Español-Chino) (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Traducción (Español-Chino) (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Vida y cultura de España (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Vida y cultura de España (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Periodismo Español (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Periodismo Español (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para el turismo (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para el turismo (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Introducción a la Lingüística Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Introducción a la Lingüística Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Historia contemporánea de los países hispanoamericanos (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para los Negocios y Administración (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para los Negocios y Administración (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Literatura hispana: Lectura y apreciación (I)	Semestral	Optativo	2	0	2

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)

	Literatura hispana: Lectura y apreciación (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
4° curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Traducción (Chino-Español) (I)(II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Traducción del Periodismo Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Correspondencia Comercial en Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Crítica literaria	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Nivel avanzado (I)(II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y cultura de Latinoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
	Música de los países de habla hispana	Anual	Optativo	2	2	4
	Toda la formación en lengua española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Didáctico de la enseñanza del español como lengua extranjera: material y métodos	Semestral	Optativo	2	----	2
	Práctica en la enseñanza de español como lengua extranjera	Semestral	Optativo	----	2	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

En la Universidad de Providence, el número de créditos se organiza en torno a asignaturas generales, obligatorias y optativas.

Cuadro 61: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Tipo	Nº de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	33	24,2%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	66	48,5%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	37	27,2%
Total del programa	136	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de los cuadros presentados, podemos concluir que las asignaturas obligatorias de español son el 48,5% y las asignaturas generales suponen el 24,5%, y el 27,2% se corresponde con las asignaturas optativas de español.

Consideramos que la proporción de las asignaturas en la Universidad de Providence es adecuada. El Departamento de Español de Providence cuenta con muchas asignaturas optativas de español. Así pues, los estudiantes pueden elegir las asignaturas optativas en

función de sus preferencias. Las asignaturas optativas de español, a través de las actividades podrían despertar la motivación del aprendizaje y desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado.

Los requisitos necesarios para graduarse en el Departamento de Español de la Universidad de Providence son:

- Superar 136 créditos en total para graduarse: 33 créditos obligatorios comunes; 64 créditos obligatorios de español; 37 créditos optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).
- Aprobar el examen de Inglés.

Todos los departamentos de lenguas extranjeras establecen requisitos para el nivel de competencia en Inglés, que aparece reflejado en el cuadro siguiente.

Cuadro 62: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
GEPT	Nivel intermedio (escuchar, leer)
TOEIC	550 puntos
BULATS	ALTE Level 2
Cambridge Main Suite	Preliminary English Test
IELTS	Nivel 4
TOEFL ITP	460 puntos
TOEFL iBT	57 puntos
CSEPT	Primer nivel:170 puntos y segundo nivel:180 puntos
FLPT-English	El examen escrito 150; el examen oral S-2
NETPAW	Nivel intermedio
G-TELP	Nivel 3
GET	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

El cuadro 62, recoge los requisitos de competencia en Inglés. Si el estudiante no supera la nota de examen, tiene que matricularse la asignatura de inglés (4 créditos) para superar su deficiencia. También hay requisitos para el nivel de competencia en Español.

Cuadro 63: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B1
FLPT	El examen escrito 140; el examen oral S-1+
BULATS (Business Language Testing Service)	ALTE Level 2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Todos los estudiantes deben obtener, por lo menos, uno de los certificados que se han

señalado anteriormente, antes de graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que estudiar la asignatura “*Toda la formación en lengua española*”.

A continuación, se hace una descripción del currículum de español en la Universidad de Providence.

Figura 147: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Providence.

1° curso	2° curso	3° curso	4° curso
初級西班牙文文法 Gramática Española Nivel elemental	中級西班牙文文法 Gramática Española Nivel intermedia	高級西班牙文文法 Gramática Española Nivel superior	進階西文 Español Nivel Avanzado
初級西班牙語會話 Conversación Española Nivel elemental	中級西班牙語會話 Conversación Española Nivel intermedia	高級西班牙語會話 Conversación Española Nivel superior	進階西班牙語會話 Conversación Española Nivel avanzado
初級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel elemental	中級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel intermedio	高級西班牙文閱讀與寫作 Comprensión lectora y escrita en Español Nivel superior	西班牙語文教科教材教法 Didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera: material y métodos
西班牙文基礎句型練習 Práctica de Frases Fundamentales	西班牙媒體教學 Comprensión Audio-visual	翻譯(西→中) Traducción (Español → Chino)	翻譯(中→西) Traducción (Chino → Español)
字彙和用法 Vocabulario y Uso	西班牙語造句練習 Práctica de Sintaxis Española	西文語言學概論 Introducción a la Lingüística Española	西語全方位能力訓練 Toda la formación en lengua española
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	西語文學概論 Introducción a la Literatura Hispánica	新聞西班牙文 Periodismo Español	西文新聞翻譯 Traducción del Periodismo Español
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	西班牙藝術 Arte Español	商用西文 Español para los Negocios y Administración	西班牙貿易書信 Correspondencia Comercial en Español
		西語文學賞析 Literatura hispana: Lectura y apreciación	文學評論 Crítica literaria
		西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica
		觀光西語 Español para el turismo	
		西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	西語國家音樂 Música de los países de habla hispana

 Práctica de lengua
 Aplicación de lengua
 Bloque cultura
 Literatura

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el Departamento de Español de la Universidad de Providence se organizan las asignaturas en dos períodos. En el primer período se ofrecen cursos básicos e intensivos a

los estudiantes de primero y segundo curso, con el objeto de incrementar sus habilidades básicas correspondientes a las destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. En el segundo período, según las necesidades de los estudiantes de tercero y cuarto curso, hay varias asignaturas con matiz profesional como: Literatura hispánica, Cultura hispánica, Comercio, Turismo, Periodismo, Arte, etc., para que puedan desarrollar su especialidad.

En la Universidad de Providence las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1° a 4°), Conversación (de 1° a 4°), Comprensión lectora y expresión escrita en español (de 1° a 3°), Traducción (en 3° y en 4°). Entre las asignaturas optativas están: Introducción a la civilización hispánica e hispanoamericana, Introducción a la literatura hispánica, Comprensión Audio-visual y Música de los países de habla hispana, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes a la Universidad de Providence, pasamos a analizar las asignaturas en relación con sus créditos y cursos en que se imparten en el **Departamento de Español de la Universidad de Tamkang**.

Cuadro 64: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Universidad de Tamkang: Departamento de Español						
Curso académico 2013- 2014						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 31 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 72 créditos						
Asignaturas optativas de español: 21 créditos						
Tipo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
				Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Informática	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Revolución tecnológica global	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Servicio-Aprendizaje	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Entrenamiento militar/ Enfermería	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Examen de inglés	Semestral	Obligatorio	----	0	0
	Conocimientos generales (Literatura y texto clásicos) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Historia y cultura) *	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	4

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)

	(Filosofía y Religión) *					
	El ámbito de desarrollo social *	Semestral	Obligatorio	2	2	4 *Total: 8 crédito
	Conocimientos generales (Aprendizaje y desarrollo) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Futurología) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (Perspectiva global) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4 # Total: 6 crédito
	Actividades Extracurriculares y Desarrollo de Equipos	Semestral	Obligatorio	----	1	1
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel elemental	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Práctica de sintaxis española	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Práctica Auditiva I (+ prácticas)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y Geografía de Hispanoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
2° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Capacidad de expresión en chino	Semestral	Obligatorio	----	3	3
	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel intermedia	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	Práctica Auditiva II (+ prácticas)	Anual	Optativo	1	1	2
	Introducción a la lingüística española	Anual	Optativo	2	2	4
3° curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Asignaturas obligatorias del Departamento	Gramática Española Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la literatura española	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la literatura latinoamericana	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Léxico español y lectura (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Cultura española	Anual	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Semestral	Optativo	2	----	2

4° curso						
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación (IV)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y traducción oral (II)	Aunal	Obligatorio	2	2	4
Asignaturas optativas del Departamento	Gramática Española Nivel superior	Aunal	Optativo	2	2	4
	Español aplicado a la enseñanza del chino	Aunal	Optativo	2	2	4
	Español aplicado	Aunal	Optativo	2	2	4
	Arte Hispánico	Aunal	Optativo	2	2	4
	Obras maestras de la novela española	Semestral	Optativo	2	----	2
	Obras maestras del teatro español	Semestral	Optativo	----	2	2
	Tutoriales de Español	Aunal	Optativo	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 65 se presenta un resumen del número de créditos por tipo de asignatura.

Cuadro 65: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Tipo	N° de créditos	Porcentaje
General	31	22,7%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	72	52,9%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	21	15,4%
Total del programa	136	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según se observa en el cuadro 65, el 52,9% de las asignaturas se corresponde con las asignaturas obligatorias de español; el 22,7% con las generales y el 15,4% con las optativas de español.

Por lo que podemos decir que, los créditos de las asignaturas optativas de español son pocos. Así pues, es necesario reajustar la proporción de los créditos para ofrecer a los estudiantes distintos tipos de asignaturas optativas de español según sus gustos e intereses.

La Universidad de Tamkang establece como requisitos necesarios para graduarse:

- Superar 136 créditos en total: 31 obligatorios comunes; 72 obligatorios de español; 21 optativos de español.
- Aprobar el examen de DELE (B1).
- Aprobar el examen de Inglés.

Cuadro 66: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

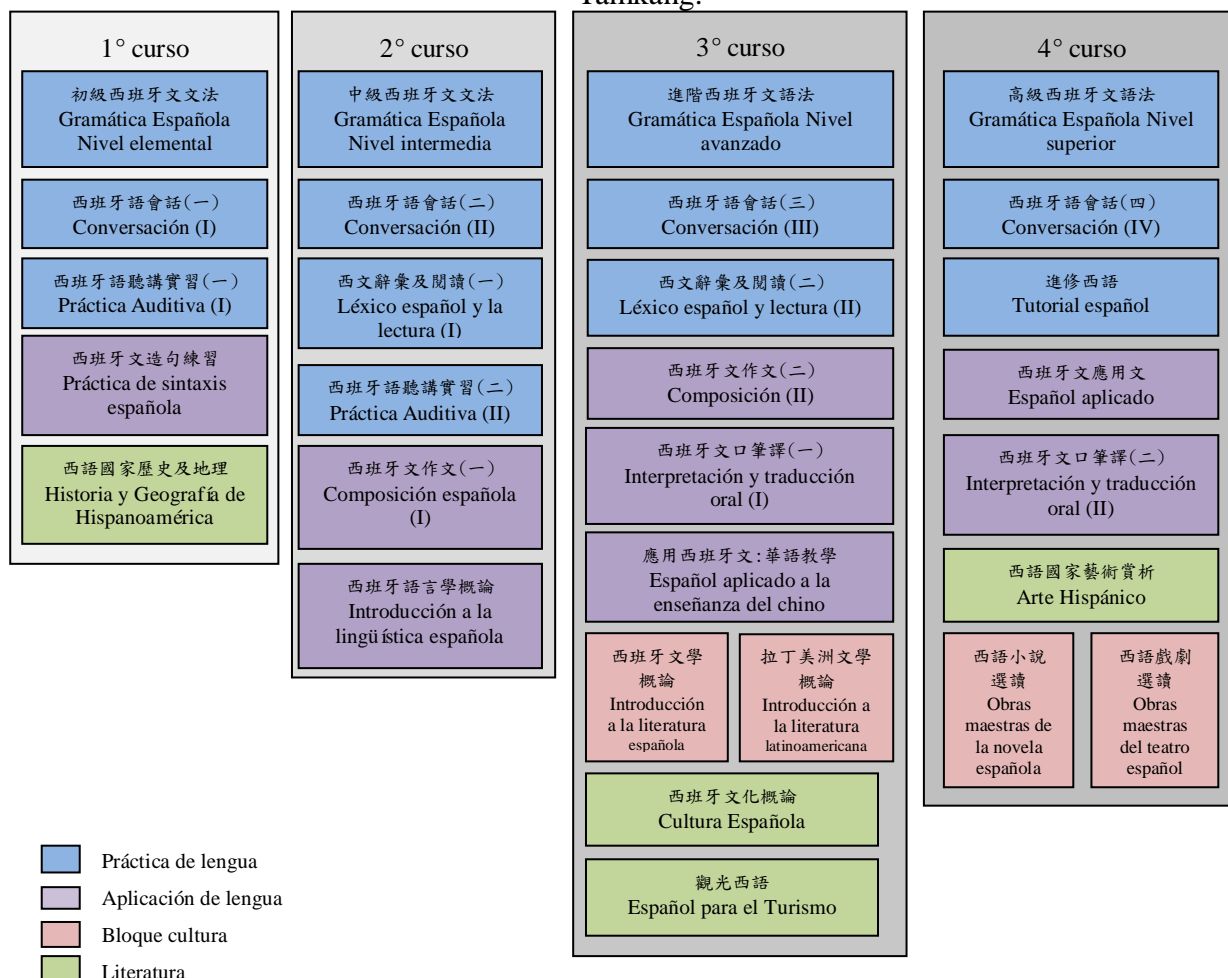
Título		Nivel
GEPT		Nivel intermedio (escuchar, leer)
TOEIC		450 puntos
TOEFL	PBT	424 puntos
	iBT	37 puntos
	CBT	114 puntos
IELTS		3.5 puntos
CEF		B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes deben obtener por lo menos uno de los certificados que se han señalado anteriormente para graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura “Tutoriales de Inglés” (2 créditos).

En la figura 148, se presenta un resumen de las asignaturas de español que se imparten en el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Figura 148: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, en los dos primeros años, da más importancia a las clases de gramática, conversación, lectura, composición, historia, geografía y audiovisuales, con el objetivo de desarrollar las cuatro habilidades esenciales. En los dos años siguientes se hace más hincapié en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado. Además, se ofrecen cursos más específicos, como Literatura Española e Hispanoamericana, Economía, Teatro, Traducción, Cultura, Arte y Turismo, etc.

En Tamkang las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1º a 4º), Conversación (de 1º a 4º), Práctica auditiva (en 1º y en 2º), Composición (en 2º y en 3º), Interpretación y Traducción oral (en 3º y en 4º), Introducción de la literatura española/ latinoamericana (en 3º). Hay algunas asignaturas optativas como Introducción a la lingüística española, Historia y Geografía de Hispanoamérica, Español aplicado a la enseñanza del chino y Arte Hispánico, etc.

Concluida la presentación de los datos correspondientes a la Universidad de Tamkang, pasamos a hacer una descripción sobre el **Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao**, cuya organización se estructura en: College, Segundo ciclo de la Universidad y el Grado de cuatro años. Respecto al College y al Segundo ciclo presentamos una simple enumeración de asignaturas. Por lo que respecta a los Grados de cuatro años, realizaremos un análisis detallado de sus planes de estudio.

Cuadro 67: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Junir College-cinco años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 230 créditos Asignaturas obligatorias generales: 52 créditos Asignaturas obligatorias del College: 40 créditos Asignaturas obligatorias del Departamento: 64 créditos Asignaturas obligatorias en inglés: 28 créditos Asignaturas optativas del College: 46 créditos (12 créditos -por lo menos- de los optativos del Departamento)							
Tipo	Campo	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito		
					Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito
1º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Lectura en inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	10
	Matemática	Matemáticas generales I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Geografía china	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Ciencias naturales	Biología	Semestral	Obligatorio	2	----	2

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)

	Arte	Música	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Conocimiento general	Introducción a la informática	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Educación Física	Educación Física I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Militar	Entrenamiento militar I	Anual	Obligatorio	1	----	1
		Entrenamiento militar II	Anual	Obligatorio	----	1	1
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Introducción a la lectura china	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética I	Anual	Obligatorio	1	1	2
	Obligatorios del Departamento	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
		Conversación I	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Obligatorios en inglés	Lectura y composición en inglés I	Anual	Obligatorio	3	3	6
2º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Matemática	Matemáticas generales II	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Civilización	Historia I	Semestral	Obligatorio	----	2	2
		Introducción a la sociedad taiwanesa	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Ciencias naturales	Física	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Arte	Introducción al Arte	Anual	Obligatorio	1	1	2
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Ética II	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación física II	Anual	Obligatorio	0	0	0
		Mecanografía I	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Mecanografía II	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Obligatorios del Departamento	Español II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Lectura y composición en inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés II	Anual	Obligatorio	3	3	6
Lectura y composición en inglés II		Anual	Obligatorio	4	4	8	
3º curso							
Asignaturas obligatorias generales	Idiomas	Antología de la lectura china II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Historia II	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Historia III	Semestral	Obligatorio	-----	2	2
	Ciencias naturales	Química	Semestral	Obligatorio	-----	2	2
	Conocimiento general	Introducción a las leyes	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Los Cuatro Libros Chinos	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética III	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Lógica	Semestral	Obligatorio	----	2	2
		Educación física III	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorios en inglés	Audición y conversación en inglés III	Anual	Obligatorio	1	1	2	

		Gramática, composición en inglés	Semestral	Obligatorio	3	----	3
4° curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Antología de las crónicas literarias	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética IV	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Filosofía	Semestral	Obligatorio	2	----	2
		Educación física IV	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Cultura y civilización española	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Traducción	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Gramática española y análisis de sintaxis	Anual	Optativo	2	2	4
		Español aplicado al periodismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de audición	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica de oral	Anual	Optativo	2	2	4
5° curso							
Asignaturas obligatorias del College	Asignaturas comunes	Antología de la ideología de los antepasados	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética V	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación Física V	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorios del Departamento	Redacción	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Cultura y civilización latinoamericana	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativos del College	Comercio español	Anual	Optativo	2	2	4
		Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Gramática y retórica española	Anual	Optativo	2	2	4
		Traducción avanzada	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica avanzada de oral	Semestral	Optativo	----	2	2
Práctica avanzada de audición	Semestral	Optativo	2	----	2		

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 68 se describen los requisitos para graduarse en el College, cuyo plan de estudio consta de 5 años, organizado de las siguientes formas:

- Superar 230 créditos en total: 52 créditos de los obligatorios comunes; 40 créditos de los obligatorios del College; 64 créditos de los obligatorios del Departamento; 28 créditos los obligatorios de inglés; 46 créditos optativos del College.
- Aprobar el examen de Inglés.
- Aprobar el examen de Español.

Cuadro 68: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT, es de 110 puntos, en la segunda convocatoria debe superar 130 puntos

Fuente: Elaboración propia (2014).

Los estudiantes deben obtener un certificado antes de la graduación. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura alternativa al examen de idioma (2 créditos).

Cuadro 69: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B1 70 puntos
FLPT	150 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 70: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Segundo ciclo de la Universidad.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (Segundo ciclo de la Universidad-dos años)							
Curso académico 2013-2014							
Créditos necesarios para graduarse: 76 créditos							
Asignaturas obligatorias comunes: 22 créditos							
Asignaturas obligatorias profesionales: 24 créditos							
Asignaturas especializadas en materias españolas: 20 créditos							
Asignaturas optativas: 10 créditos							
Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito				
			Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito		
1º curso							
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (Nivel intermedio I)	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Fonética y oratoria china	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Ética I	Semestral	Obligatorio	2	----	2	
	Ética II	Semestral	Obligatorio	----	2	2	
	Educación física	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Conocimientos generales (cultura y arte)	Semestral	Obligatorio	----	2	2	
	Conocimientos generales (naturaleza y su protección)	Semestral	Obligatorio	2	----	2	
Asignaturas obligatorias del Departamento	Redacción avanzada (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Conversación y audición avanzadas	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Español avanzado (I)	Anual	Obligatorio	3	3	6	
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Técnicas de la negociación intercultural	Semestral	Optativo	2	----	2
		Presentación del trabajo en aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Prácticas para guía	Semestral	Optativo	2	----	2
		Prácticas en la gestión turística	Semestral	Optativo	2	----	2
		Marketing de aerolíneas	Semestral	Optativo	----	2	2
		Transporte aéreo y administración de billetes	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas	Optativas	Economía	Semestral	Optativo	3	----	3

Capítulo VI: Análisis de los planes de estudio y del bloque cultura

del grupo especializado en negocios y gestión comercial	obligatorias	Estudio de administración	Semestral	Optativo	----	3	3
Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Audición profesional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Oratoria profesional en inglés	Anual	Optativo	2	2	4
		Ejercicios de interpretación	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción a la vista simultánea	Semestral	Optativo	2	----	2
		Interpretación consecutiva	Semestral	Optativo	----	2	2
		Ejercicio de traducción	Semestral	Optativo	----	2	2
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Cultura folklórica española I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura folklórica española II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Marketing internacional	Semestral	Optativo	2	----	2
		Comercio internacional	Semestral	Optativo	----	2	2
		Cine español	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cine latino	Semestral	Optativo	----	2	2
2º curso							
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés (Nivel intermedio II)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conocimientos generales (sociedad y leyes)		Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Conversación y audición avanzadas (II)		Anual	Obligatorio	2	2	4
	Español avanzado (II)		Anual	Obligatorio	3	3	6
Asignaturas del grupo especializado en aerolíneas, turismo y culturas extranjeras	Optativas obligatorias	Estudio y práctica de administración de aviación	Semestral	Optativo	----	2	2
		Organización práctica de viajes	Semestral	Optativo	----	2	2
		Historia y monumentos taiwaneses	Semestral	Optativo	2	----	2
		Fórmulas sociales internacionales	Semestral	Optativo	2	----	2
	Optativas obligatorias	Dirección de marketing	Semestral	Optativo	3	----	3
		Gestión financiera	Semestral	Optativo	3	----	3
		Estudios empresariales	Semestral	Optativo	3	----	3
		Prácticas laborales	Semestral	Optativo	----	3	3
		Gestión de recursos humanos	Semestral	Optativo	----	3	3
		Asignaturas del grupo especializado en traducción	Optativas obligatorias	Ejercicio de traducción (avanzado)	Semestral	Optativo	2
Interpretación	Semestral			Optativo	2	----	2

		consecutiva (avanzada)					
Asignaturas del grupo especializado en materias españolas	Optativas obligatorias	Traducción profesional I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Traducción profesional II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Introducción a la didáctica del español I	Semestral	Optativo	2	----	2
		Introducción a la didáctica del español II	Semestral	Optativo	----	2	2
		Situación del comercio en América Latina	Semestral	Optativo	2	----	2
		Cultura taiwanesa introducida a través del español	Semestral	Optativo	----	2	2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta a los requisitos necesarios para graduarse del segundo ciclo en Wenzao, estos son:

- Superar 76 créditos en total: 22 obligatorios comunes; 24 obligatorios profesionales; 20 especializados en materias españolas; 10 de los optativos normales.
- Los que estudian “las asignaturas del grupo especializado en negocios y gestión comercial” tienen que obtener por lo mínimo 20 créditos.
- Aprobar el examen de Inglés.
- Aprobar el examen de Español.

Cuadro 71: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT, es de 200 puntos, en la segunda convocatoria debe superar 40 puntos

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 72: Requisito para el nivel de competencia en Español.

Título	Nivel
DELE	B2 60 puntos
FLPT	180 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B2

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como se ha podido comprobar no hay coincidencia en los años académicos entre el College (5 años), el Segundo ciclo de la Universidad (2 años) y el Grado de cuatro años (4 años). Para nuestra investigación, nos centraremos en el nivel correspondiente a cuatro años.

Cuadro 73: Asignaturas y créditos del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Departamento de Español (cuatro años)						
Curso académico 2013-2014						
Créditos necesarios para graduarse: 145 créditos						
Asignaturas obligatorias comunes (para todos los departamentos): 49 créditos						
Asignaturas obligatorias de español: 64 créditos						
Asignaturas optativas de español: 8 créditos						
Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas: 20 créditos						
Asignatura	Duración	Tipo de curso	Crédito			
			Primer semestre	Segundo semestre	Total de crédito	
1º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Introducción a la multimedia	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Conocimientos generales (sociedad y leyes)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Conocimientos generales (Lógica)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Introducción a la Universidad (I)	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Introducción a la Universidad (II)	Semestral	Obligatorio	----	0	0
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio	----	1	1
	Literatura china moderna	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Introducción al Arte chino	Semestral	Obligatorio	----	2	2	
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura y audición I	Anual	Obligatorio	2	2	4
2º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés II	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales (cultura y arte)	Semestral	Obligatorio	2	----	2
	Conocimientos generales (Naturaleza y su protección)	Semestral	Obligatorio	----	2	2
	Ética II	Semestral	Obligatorio	0	----	0
	Antología de la literatura clásica	Anual	Obligatorio	2	2	2
	Chino aplicado	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Introducción a la comunicación intercultural	Anual	Obligatorio	2	2	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español II	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura y audición II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura I	Anual	Obligatorio	2	2	4
3º curso						
Asignaturas obligatorias comunes	Inglés III	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	----	2
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación III	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura II	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Historia y cultura española	Semestral	Obligatorio	----	2	2
Asignaturas optativas del Departamento	Español para el turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Comercio	Anual	Optativo	2	2	4

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)

4° curso								
Asignaturas obligatorias del Departamento	Español IV		Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Interpretación		Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Proyecto de Graduación		Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Historia y cultura latinoamericana		Semestral	Obligatorio	----	2	2	
Asignaturas optativas del Departamento	Periodismo		Anual	Optativo	2	2	4	
	Literatura española		Semestral	Optativo	2	----	2	
	Literatura latinoamericana		Semestral	Optativo	----	2	2	
	Introducción a la didáctica del español		Semestral	Optativo	2	2	4	
	Proyección y comentario de películas hispanoamericanas		Anual	Optativo	2	2	4	
	Prácticas laborales	Prácticas laborales		Semestral	Optativo	4	----	4
		Prácticas laborales en el extranjero		Semestral	Optativo	2	----	2
		Práctica laboral (de poca duración)		Semestral	Optativo	1	----	1
Prácticas laborales semestrales		Semestral	Optativo	9	----	9		
Asignaturas interdisciplinaria	Comercio internacional		Anual	Optativo	2 o 3	2 o 3	6 o 8	
	Asuntos internacionales		Anual	Optativo	3	3	6	
	Difusión digital		Anual	Optativo	3	3	6	
	Enseñanza del chino		Anual	Optativo	2	2	4	
	Traducción		Anual	Optativo	2	3	4 o 5 o 6	
	Turismo y culturas extranjeras		Anual	Optativo	2	2	4	
Total: 20 crédito								

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 74: Número de créditos por tipo de asignatura en el Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años.

Área	N° de créditos	Porcentaje
General (Asignaturas obligatorias comunes)	49	33,7%
Disciplinar (Asignaturas obligatorias de español)	64	44,1%
Disciplinar y de profundización (Asignaturas optativas de español)	8	5,5%
Interdisciplinar (Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas)	20	7,25%
Total del programa	145	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

En el cuadro 74, se observa que las asignaturas generales se corresponden con el 33,7% y las obligatorias de español con el 44,1%; el 5,5% y el 7,25% respectivamente, con las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias. Esto nos indica que el porcentaje de créditos de las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias, es muy pequeño. Por el contrario, hay muchas asignaturas obligatorias comunes. Así pues, debería disminuir el porcentaje de las asignaturas generales para aumentar los créditos de las asignaturas optativas de español y las interdisciplinarias.

Los requisitos necesarios para graduarse son:

- Superar 145 créditos: 49 obligatorios comunes; 64 obligatorios de español; 8 créditos optativos de español; 20 de las asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas.
- Aprobar el examen de Español.
- Aprobar el examen de Inglés.

Cuadro 75: Requisito para el nivel de competencia en Inglés.

Título	Nivel
CSEPT	Segundo nivel: 240 puntos
	En la primera vez, la nota de CSEPT no alcanza segundo nivel (160 puntos), más tarde, la nota sube a 80 puntos más que antes.

Fuente: Elaboración propia (2014).

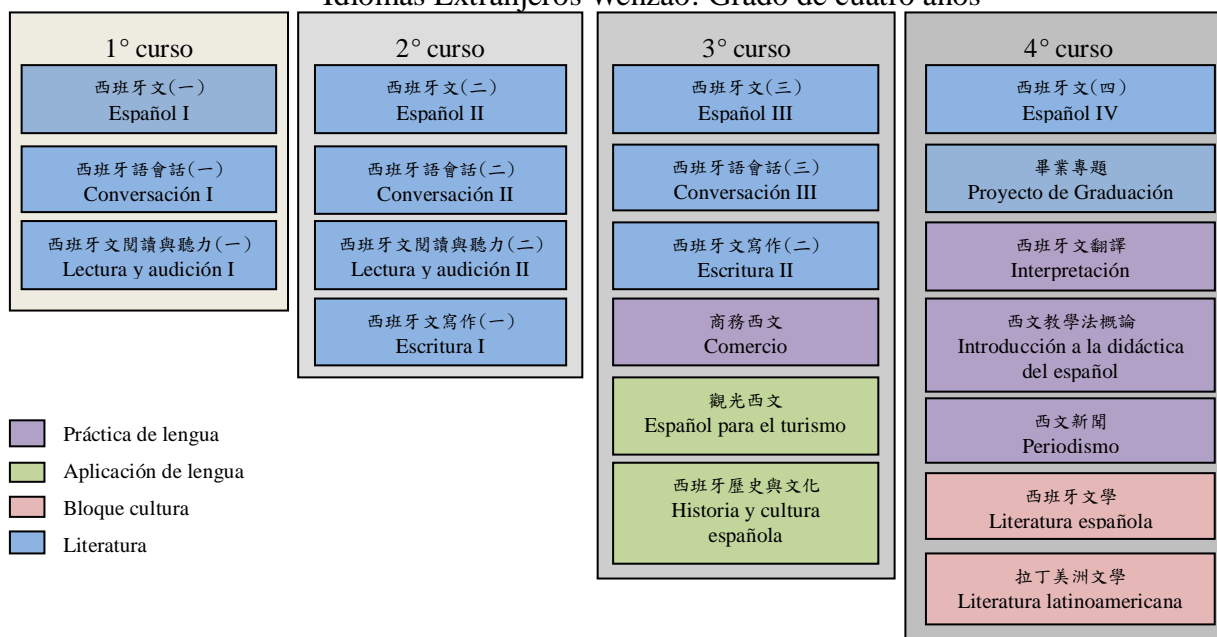
Cuadro 76: Requisito para el nivel de competencia en Español.

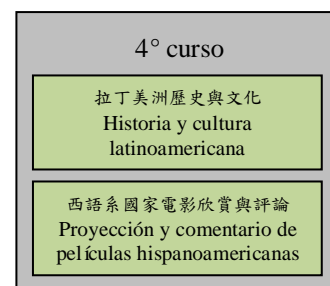
Título	Nivel
DELE	B1 70 puntos
FLPT	150 puntos
BULATS (Business Language Testing Service)	B1

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta a los requisitos de graduación de competencia en Inglés, como en Español, los estudiantes deben obtener el certificado, antes de graduarse. Si el estudiante no aprueba el examen, tiene que cursar la asignatura “alternativa al examen de idioma” (2 créditos).

Figura 149: Asignaturas de español del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años





Fuente: Elaboración propia (2014).

El plan de estudios del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao, está diseñado de una forma global, poniendo énfasis en los valores de la cultura china, de las ciencias y de las humanidades con el objetivo de ampliar la visión de los estudiantes sobre el mundo. Para coordinar la evolución económica y social con los intereses de los estudiantes, y con las más recientes tendencias del mercado laboral, se imparten una serie de asignaturas específicas relacionadas con el comercio internacional que pretenden ayudar a la formación profesional de los estudiantes, con el fin de conseguir el mayor aprovechamiento posible de acuerdo a los objetivos marcados.

En Wenzao las asignaturas obligatorias son: Gramática (de 1º a 4º), Conversación (de 1º a 3º), Lectura y audición (en 1º y en 2º), Escritura (en 2º y en 3º), Historia y cultura (en 3º y en 4º), Proyecto de Graduación (en 4º) e Interpretación (en 4º). Por lo que respecta a las asignaturas optativas éstas son: Literatura latinoamericana, El español para el turismo, Introducción a la didáctica del español, Geografía de España/América Latina Periodismo, etc.

En general, en los dos primeros años se dan clases de Gramática, Conversación, Composición, Lectura, Historia, Geografía y Audiovisuales del nivel básico, para conseguir las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. En los siguientes años, los estudiantes siguen teniendo clases de Gramática, Conversación, Composición y Lectura, pero a un nivel más avanzado para consolidar las cuatro destrezas aprendidas. Además, con el objetivo de tener una formación específica en español y cursan estudios específicos, como Traducción español-chino, Traducción chino-español, Literatura española o Literatura Latinoamericana, Teatro, Novela, Periodismo, Cultura y Arte, Turismo, Comercio, y Prácticas laborales, etc.

Como consecuencia de lo expuesto hasta este momento, podemos decir que, los diferentes Departamentos de Español tienen objetivos y pautas educativas propias que marcan el desarrollo de sus programas. Por lo que respecta al plan de estudios, éste es diseñado por cada departamento. Aunque varía en algunos detalles, también cumplen algunas normas generales, como dividirse en asignaturas comunes y específicas del español. Entre las primeras están: Chino mandarín, Inglés, Informática, Entrenamiento militar, Conocimientos generales, Educación Física, entre otras. Tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes conocimientos generales que puedan ayudarles, tanto en el estudio de la especialidad como en su futura profesión. Estas asignaturas comunes ocupan aproximadamente una cuarta parte del total.

Las segundas, las asignaturas específicas de español, ocupan normalmente, dos tercios en el horario total y se dividen en dos periodos: dos años de iniciación para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y otros dos de especialización para que los estudiantes profundicen tanto en el idioma español como en la cultura hispánica. Estas asignaturas se pueden dividir en dos bloques (prácticas y teóricas) y en cuatro ámbitos (Práctica de lengua, Aplicación de lengua, Bloque cultura y Literatura).

Las asignaturas prácticas (español básico, español medio, español superior, español avanzado, conversación, audiovisual, lectura, composición, etc.) están dirigidas a que los estudiantes adquieran las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, y se cursan progresivamente a lo largo de los cuatro años de estudio.

Las asignaturas teóricas se imparten a partir del tercer y cuarto curso, con el propósito de que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la filología hispánica, y de otros aspectos socioculturales del mundo hispanohablante. Se estudia lingüística, fonética y fonología, gramática, lexicología, introducción a la cultura española e hispanoamericana, literatura española e hispanoamericana, correspondencia comercial y relaciones internacionales de los países hispanohablantes entre otras.

En los dos años siguientes, se pone más énfasis en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado para alcanzar las cuatro habilidades esenciales. Además,

con el objetivo de tener una formación específica de español y para que los estudiantes puedan especializarse en la lengua, se ofrecen cursos más específicos, como Traducción, Literatura, Teatro, Novela, Cultura y Arte, Español aplicado al periodismo, Español aplicado al turismo, Español comercial, etc. Generalmente, a partir del tercer curso, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, existen otras asignaturas para conseguir una formación humanística. Los estudiantes pueden elegir según sus intereses.

Como conclusión, y por lo que respecta a los currículum de español de los cuatro Departamentos de Español de las universidades de: Fujen, Tamkang, Providence y Wenzao, podemos decir que, coinciden en integrar la lengua en las cuatro destrezas básicas y continuar las asignaturas Gramática, Lectura y Conversación desde 1º hasta 3º (o hasta 4º). Por lo que concierne a las asignaturas optativas, señalar la variedad de orientaciones: Literaria, Aplicada al comercio, Turismo, Periodismo, Cultura, etc. Podemos concluir que el currículum académico de las cuatro universidades no difiere mucho entre si.

En segundo lugar, por lo que respecta a las asignaturas troncales y optativas de los cuatro Departamentos de Español, las primeras coinciden entre si, mientras que en las asignaturas optativas se aprecia más variedad de orientaciones.

En cuanto al plan de estudios actual de los cuatro Departamentos de Español, se puede decir que tiene una orientación estructuralista (Cortés, 2012: 84), 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 docente a los estudiantes”. Es decir, el sistema de enseñanza del español en Taiwán se centra en más en la teoría que en la práctica.

En el siglo XXI, muchos expertos e instituciones internacionales preconizan una lingüística aplicada al E/LE hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) han hecho una nueva propuesta para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas modernas en favor de nuevos enfoques teóricos, que se interesen por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, la teoría del aprendizaje y la teoría de la educación.

El MCER ha tenido un impacto importante en el desarrollo de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas, como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de la evaluación. Se indica la importancia de la relación entre la lengua y el contexto sociocultural. La necesidad de integrar la competencia sociocultural y la competencia intercultural en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Todo ello, como consecuencia de los avances en las teorías lingüísticas en favor de la sociolingüística, lo que supone no sólo prestar atención a las formas lingüísticas, sino a quienes las usan en situaciones de comunicación. De hecho, somos conscientes de que la competencia comunicativa va más allá de la mera competencia gramatical, léxica, fónica, etc., y que el componente pragmático e, incluso, el no verbal son determinantes en la comunicación humana. Cortes (2012: 88) afirma que:

Bajo la concepción actual, la lengua extranjera es un sistema de comunicación que cada aprendiente –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.

Sánchez Griñán (2006) está de acuerdo con Cortes, al afirmar que en la enseñanza de lenguas extranjeras en Taiwán y China, se da una importancia mayúscula a la sistematicidad del método tradicional; sólo después de que el estudiante ha interiorizado la gramática, practicado la fonética y memorizado largas listas aisladas de vocabulario, es cuando “puede” intervenir cabalmente, mediante deducción. Si bien se hace hincapié en las cuatro destrezas, éstas se desarrollan como partes aisladas entre sí, sin un contexto de uso significativo en cada una de ellas, por un lado, y sin tal contexto que las englobe, por otro lado. Baste señalar que en la mayoría de las universidades las “asignaturas” son Gramática (Lectura y Escritura), Escucha y Habla, cada una con un manual diferente.

Merece la pena destacar la opinión de un profesor dedicado a la enseñanza de español en Fújen, Cortés (2012), que señala que en un mismo curso los estudiantes tienen una asignatura obligatoria de Gramática y otra de Morfosintaxis. Si el Diccionario de la Lengua 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 atención desmesurada, en nuestra opinión, 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.

En general, la metodología que se utiliza en Taiwán, se resumiría en una combinación del método de Gramática-Traducción con el método Audiolingual, ya que está fuertemente influida por la propia tradición de la enseñanza china, en donde la repetición y la memorización tienen un papel muy importante. Las metodologías que se utilizan actualmente dependen mucho de la formación específica de cada docente

Por otra parte, el profesor Santos Rovira (2010) señala que las características más destacadas de las universidades taiwanesas se centran en que:

1. Los docentes siguen mayoritariamente la metodología didáctica tradicional china.
2. No existe la obligación de utilizar ningún manual tal y como ocurre en la China continental.
3. La elección y confección de materiales corre a cargo del centro e incluso del docente de la asignatura. Por ello, muchos de ellos utilizan, al igual que ocurre en Hong Kong, manuales publicados en España.
4. La mayoría de los profesores son chinos.

Sánchez Griñán (2008, citado por Álvarez, 2012: 181) realiza una comparación entre el Programa oficial chino, el MCER y el PCIC. Este estudio nos sirve para darnos cuenta de las grandes diferencias existentes entre ellos. Las conclusiones que podemos extraer se refieren al programa oficial chino y son las siguientes:

- El programa oficial no hace ninguna referencia a la didáctica de lenguas extranjeras y en especial a la enseñanza comunicativa procedente de Occidente.
- La experiencia del profesor obtiene un gran valor.
- En las Universidades los programas son rígidos.
- Las nociones gramaticales, presentadas de mayor a menor grado de dificultad, impregnan y justifican la mayoría de las actuaciones en el aula.
- Las funciones comunicativas quedan supeditadas a la gramática.

- Son escasas las menciones a los aspectos socioculturales.

En los últimos años, la metodología está cambiando paulatinamente, a medida que los docentes son más jóvenes y tienen acceso a cursos de formación. Las nuevas tecnologías se van abriendo paso en el currículum, la metodología comunicativa se va abriendo camino tímidamente, combinándose en muchas ocasiones con formas más tradicionales de docencia. La evaluación sigue estando basada, casi exclusivamente, en exámenes o pruebas presenciales. Asimismo, motivar el interés sobre el aprendizaje del alumnado y sobre el diseño curricular son temas interés.

Por otra parte, cada asignatura tiene un valor en créditos, que representa las horas de clase que se van a impartir. Tras el análisis realizado de los planes de estudio de los cuatro Departamentos de Español, podemos concluir que el número de crédito de las asignaturas de español del Departamento de Español de Providence es más alto que en el de los otros tres departamentos. Así, el Departamento de Español de Providence cuenta con los 136 créditos necesarios para graduarse, 33 créditos corresponden a asignaturas obligatorias comunes; 66 créditos, a las obligatorias de español; y 37 créditos, a optativas de español. Cada alumno debe cursar en total 103 créditos de español (66 créditos+37 créditos), que, repartidos entre los 8 semestres de la carrera (4 años académicos), dan un promedio de 13,3 créditos semestrales que, se debe multiplicar por 50 minutos/crédito. Tales créditos representan 665 minutos semanales de clases de español, que, divididos entre cinco días lectivos, dan un cociente de 133 minutos diarios, o sea, 2,66 horas al día (de hecho menos). En síntesis, podemos concluir que el tiempo de clase es insuficiente.

En definitiva, la estructura curricular, el tiempo asignado y las metodológicas son temas urgentes para debatir. Los currículum tienen que incluir una formación integral que tenga presente los agentes sociales y comunicadores interculturales. También es necesario proponer una metodología ecléctica con el fin de establecer un contexto académico propicio para la excelencia en la enseñanza y en el aprendizaje.

6.2 Análisis del bloque cultura en los curriculum de los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

En este apartado, nos centramos en la asignatura bloque cultura de los planes de estudio de los Departamentos de Español. En primer lugar, se presenta una lista sobre la asignatura bloque cultura de las Universidades de: Fujen, Providence y Tamkang y Wenzao desde primer curso hasta cuarto curso, tomando como base las características generales de su organización: tipo de curso, duración, crédito, etc. En segunda lugar, se describe cada asignatura del bloque cultura, incluyendo objetivos, contenidos, metodología y características de la asignatura.

Coincidimos con Cortés (2000: 36), cuando dice que:

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.

A través de este estudio, no sólo conoceremos la contextualización de la asignatura bloque cultura, sino que también efectuaremos un análisis de los aspectos señalados. De esta manera, estaremos en condiciones de saber de qué forma los diferentes cursos responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, y poder así contar con otro criterio más en el proceso de selección de un plan de estudios de calidad.

Como hemos señalado anteriormente, el bloque cultura es un concepto elaborado para esta tesis con el fin de abarcar bajo él a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural y se ha excluido cualquiera asignatura que desarrolle un único aspecto específico: Literatura, Gramática, Conversación, Publicidad, Periodismo, Comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspecto más tradicionales de la cultura, como la Literatura, etc.

En el siguiente cuadro se recoge información sobre el bloque cultura respecto al nombre de

la asignatura, nivel en que se imparte, duración, horas semanales, créditos, tipo de asignatura, número de estudiantes en cada clase y los materiales usados.

En el cuadro 77 se presenta el bloque cultura que se imparte en el **Departamento de Español de la Universidad Católica de Fujen**.

Cuadro 77: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Fujen.

Universidad Católica de Fujen								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
西班牙文化概論 Civilización y Cultura Española	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	75	Material elaborado por el profesor.
中南美洲文化概論 Panorama del Mundo Hispánico (I)(II)	2º (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor.
西班牙文化地理 Geografía y Cultura de España	2º (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor.
中西跨文化比較方法論 Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural	2º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Material elaborado por el profesor.
跨文化與跨藝術文本賞析 Intercultures and Interarts in Spanish	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	25	Material elaborado por el profesor.
西班牙與歐洲聯盟 España y la Unión Europea	3º (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor.
多元文化與社會衝擊 Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU. (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	20	Libro de texto
中華文化多語談-西語 Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	30	Material elaborado por el profesor.
表演藝術 Arte de Performance (I)(II)	3º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Material elaborado por el profesor.
21世紀西語社會概覽 Sociedad hispánica del siglo XXI (I)(II)	4º (primer +segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	65	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Fujen se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. La duración de la asignatura bloque cultura no es igual en todos los casos. Así la de “Civilización y Cultura Española” es anual, mientras que las demás son semestrales.
2. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
3. La mayoría de las asignaturas tienen dos créditos por semestre.
4. La asignatura “Civilización y Cultura Española” es obligatoria, las demás son optativas.
5. El número de estudiantes por cada clase oscila entre 20 y 75 personas.
6. Los materiales son preparados por el profesor en la mayoría de las asignaturas culturales, excepto en el caso de “Sociedad hispánica del siglo XXI y Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en EE.UU”, en las que se utiliza el libro de texto.

A continuación, se hace una descripción detallada de cada asignatura del bloque cultura del Departamento de Español de Fujen:

Civilización y Cultura Española

Descripción de la asignatura:

Se imparte en el primer y segundo semestre. En el primer semestre, se trata de una introducción a la cultura española: fiesta, historia, comida, la vida diaria, literatura. En el segundo semestre, se enseñan los temas relacionados con pintura, baile, tauromaquia, deporte, arquitectura y música, etc.

Objetivos de la asignatura:

El fin de la asignatura es que los estudiantes tengan conocimientos culturales sobre la cultura española, y al mismo tiempo, despertar el interés del aprendizaje del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 19/9-16/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 75
- Idioma: Español y Chino

- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Panorama del Mundo Hispánico (I) (II)

Panorama del Mundo Hispánico (I)

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se divide en dos partes: Panorama del Mundo Hispánico (I) (II). La duración es semestral. Los temas que incluye son: la cultura e historia de América Latina, personajes de la cultura y del arte. En el primer semestre, se introducen los países de América Latina como Chile, Brasil, Venezuela, Panamá, Cuba y México. También se trabaja la historia, economía, geografía, independencia, cine, cultura, personajes, ciudades, arte, deportes, sociedad, etc.

Los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar diversos métodos para presentar sus trabajos sobre los diferentes países de Hispanoamérica: La realidad de su cultura, realidad geopolítica, su gente, arte, cine, música, todos estos aspectos bajo la orientación del docente. Además, los estudiantes pueden practicar el uso del español en clase.

Objetivos de la asignatura:

Con esta asignatura se pretende que los estudiantes, conozcan la realidad histórica, política, cultural y turística, de los diferentes países que forman América Latina.

En esta asignatura los estudiantes deberán ejercitar las siguientes habilidades: Capacidad de trabajo en equipo; Habilidad para organizar un trabajo breve; Interrelación en el trabajo; Planificación y capacidad de relación interpersonal; Capacidad de síntesis y uso del internet.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2° curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 18/9-15/1
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 65

- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Panorama del Mundo Hispánico (II)

Descripción de la asignatura:

Se introducen los países de América Latina como: Perú, Colombia, Uruguay, Argentina, República Dominicana y se trabaja sobre su cultura, independencia, historia, música, baile, comida, situación política, económica, historia, turismo, personajes famosos, etc. También, se presenta el cine en Latinoamérica, los escritores latinoamericanos con sus movimientos literarios (exilio, vanguardia, realismo mágico, novela histórica).

Objetivos de la asignatura:

Coinciden con los de la asignatura “Panorama del Mundo Hispánico (I)”.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2º curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Geografía y Cultura de España

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura no tiene un programa determinado. El contenido se elabora a partir de los intereses del alumnado. La metodología se apoya en el trabajo en grupo, en exposiciones del alumnado como ejemplo planificar una ruta turística de España.

Objetivos de la asignatura:

Conocer la cultura, la geografía y las costumbres de la sociedad española.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2º curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 17/9-14/1
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Metodología de la Investigación Comparativa Transcultural

Descripción de la asignatura:

Se introducen algunos temas transculturales, el choque cultura, ocio, fiesta, supersticiones, horarios, higiene diaria, lengua, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes lleguen a conocer las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura hispana. 2) Que los estudiantes comprendan las culturas y tengan una actitud abierta.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2º curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español

- Profesor: Profesor taiwanés

Intercultures and Interarts in Spanish

Descripción de la asignatura:

A partir de la literatura comparada, se observa la relación entre la literatura y otras formas de arte: cine, pintura, teatro, música, ópera, etc.

En cuanto a la metodología de esta asignatura, a través de la explicación de los temas, el docente presenta la historia social y su evolución. Los estudiantes tienen por lo menos una hora para sus exposiciones.

Objetivos de la asignatura:

Conocer las manifestaciones artísticas hispánicas para enriquecer los conocimientos culturales.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Segundo semestre 22/2-21/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 25
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

España y la Unión Europea

Descripción de la asignatura:

Se presenta la conexión entre España y la Unión Europea. Los temas de discusión abarcan: la estructura de la población, el sistema social, el sistema educativo universitario, ideología, política y economía, etc. Por último, se analiza la crisis económica de España.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes entiendan la relación entre España y la Unión Europea.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Segundo semestre 21/2-20/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Multiculturalismo y su impacto social: Los inmigrantes latinos y asiáticos en los EE.UU.

(I)(II)

Multiculturalismo y su impacto social (I)(II)

Descripción de la asignatura:

Los EE.UU. tienen la población inmigrante más grande del mundo. Entre estos inmigrantes, las personas que hablan español son las más representativas. En EE.UU. hay dos grandes grupos de inmigrantes: inmigrantes asiáticos e inmigrantes latinoamericanos. A través de esta asignatura, se presentan los grupos que hablan español, sus diferentes orígenes, y se analiza la situación actual con el objetivo de examinar las diversidades culturales y las diferencias de éstos dos grandes grupos de inmigrantes.

Objetivos de la asignatura:

El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes entiendan la historia de los inmigrantes, su papel cambiante en la sociedad de EE.UU. y el desarrollo social en general.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1

- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1; Segundo semestre: 17/2-16/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 20
- Idioma: Inglés y Chino
- Idioma de los materiales: Inglés
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)

Cultura china a través de las lenguas extranjeras-español (I)(II)

Descripción de la asignatura:

Se centra en la cultura china. Se introduce caligrafía, arquitectura, pintura, fiesta, té, gastronomía, etc.

Es una asignatura para conocer mejor la cultura china y expresarla a través de una lengua extranjera. Cada semana se presentará brevemente un tema cultural por parte de los estudiantes, con el fin de ampliar el vocabulario y el dominio del idioma español.

Objetivos de la asignatura:

Conocer mejor la cultura china y expresarla a través de una lengua extranjera. Asimismo, ampliar el vocabulario y el dominio del idioma español de los estudiantes.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 17/9-14/1; Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 30
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte de Performance (I)(II)

Arte de Performance (I)

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura, se introducen una serie de óperas europeas, latinoamericanas y taiwanesas, se estudia su nacimiento, componentes especiales, expansión y evolución, etc. También se trabaja el teatro: simbolista, el naturalismo frente al realismo, el teatro europeo en el siglo XX y el teatro político de entre guerras, etc.

Los estudiantes deben hacer representaciones en clase. Y tienen que preparar una breve obra (simple, pero con claridad y uso de técnicas, vestuario, maquillaje, etc.). Al final del semestre, los estudiantes realizan una breve escenificación de 15 minutos en clase. Por último, se realizará una obra de teatro para la graduación.

Objetivos de la asignatura:

1) Improvisar, memorización, capacidad de diálogo, capacidad de organización, relación interpersonal y planificación de actividades. 2) Valorar la participación de cada uno de los estudiantes. 3) Armonizar el uso del cuerpo y el valor de la estética. 4) Profundizar en la dicción y pronunciación de la lengua extranjera. 5) Motivar el trabajo en equipo y de colaboración mutua.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4º curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Arte de Performance (II)

Descripción de la asignatura:

En el segundo semestre de esta asignatura, los estudiantes participan en la clase y asisten a los ensayos con regularidad para preparar la representación de la obra de graduación. Ellos practican en clase, por espacio de 2 horas, en el trabajo de un guión.

Objetivos de la asignatura:

1) Improvisar, memorización, capacidad de diálogo, capacidad de organización, relación interpersonal y planificación de actividades. 2) Valorar la participación de cada uno de los estudiantes. 3) Armonizar el uso del cuerpo y el valor de la estética. 4) Profundizar en la dicción y pronunciación de la lengua extranjera. 5) Motivar el trabajo en equipo y de colaboración mutua.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Sociedad hispánica del siglo XXI (I)(II)

Sociedad hispánica del siglo XXI (I)

Descripción de la asignatura:

Los temas de la asignatura incluyen bailes y danzas, bares y restaurantes, bebidas, celebraciones sociales y familiares, cocina típica, deporte, ecología, fiestas populares, fórmulas de cortesía, horarios, imagen y estética, juegos de azar y apuestas, familia y medios de comunicación.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes desarrollen la competencia cultural e intercultural en el nivel teórico y, sobre todo, en la práctica. 2) Que los estudiantes consoliden y amplíen sus conocimientos sobre las culturas hispánicas. 3) Que reflexionen sobre las similitudes y diferencias entre la sociedad actual de los países de habla hispana y la sociedad taiwanesa. 4) Que desarrollen una actitud de aceptación, tolerancia y respeto hacia las costumbres y modos de vida diferentes de los que ellos han aprendido en su país. 5) Que perfeccionen sus habilidades en la búsqueda de información en español sobre temas culturales de su propio interés.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4º curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 16/9-13/1
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Sociedad hispánica del siglo XXI (II)

Descripción de la asignatura:

Engarzando los nuevos conocimientos con los ya adquiridos en cursos anteriores, en este semestre se introduce: medios de comunicación, ocio, pareja, religiones, saludos y despedidas, servicios, sistema sanitario, supersticiones, tiendas y comercio, trabajo y economía doméstica, transporte, turismo, usos en la mesa, visitas y vivienda.

Respecto a la metodología, se da una combinación entre la teoría y la práctica en el marco de un enfoque multisensorial: visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil. Las actividades en la clase se combinan con el trabajo individual, en parejas y en grupos.

Objetivos de la asignatura:

Coinciden con los de la asignatura “Sociedad hispánica del siglo XXI (I)”.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 65
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Concluido el análisis sobre el bloque cultura del Departamento de Español de Fujen, pasamos a continuación, a presentar el caso del **Departamento de Español de la Universidad de Providence**.

Cuadro 78: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Providence.

Universidad de Providence								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	N° de alumnos	Material
西班牙文化導論 Introducción a la civilización hispánica	1° (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	57	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲文化導論 Introducción a la civilización hispanoamericana	1° (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	60	Material elaborado por el profesor.
西班牙藝術 Arte Española	2°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	62	Libro de texto y material elaborado por el profesor.
西班牙生活與文化 Vida y cultura de España	3°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	21	Libro de texto
觀光西語 Español para el turismo	3°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Libro de texto
西語美洲國家近代史 Historia contemporánea de los países hispanoamericanos	3°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	67	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura de Latinoamérica	4°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	31	Libro de texto
西語國家音樂 Música de los países de habla hispana	4°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	63	Material elaborado por el profesor.

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Providence se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. En el primer curso, hay dos asignaturas relacionadas con la cultura: “Introducción a la civilización española” e “Introducción a la civilización hispanoamericana”. La duración de estas dos asignaturas es semestral.
2. La duración de cada asignatura es anual desde el segundo curso hasta el cuarto curso.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, en total 100 minutos por semana.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, el total es de cuatro créditos.
5. Todas las asignatura del bloque cultura son optativas.
6. El número de estudiantes se mantiene entre 21-67.
7. El docente usa libros de texto en español para explicar: “Arte Español”, “Vida y cultura de España”, “Español para el turismo” e “Historia y cultura de Latinoamérica”.

Introducción a la civilización hispánica

Descripción de la asignatura:

Los contenidos de la asignatura son: geografía, historia, política, música, danza, costumbre, arte, fiesta, comida, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los aspectos geográficos, historia, costumbres y sociedad. 2) Comprender los valores multiculturales, a través de actividades extracurriculares de lectura y aprendizaje audiovisual. 3) Tener un conocimiento sobre España, a través de clases magistrales y actividades.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 57
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino

- Profesor: Profesor taiwanés

Introducción a la civilización hispanoamericana

Descripción de la asignatura:

Los estudiantes aprenderán temas de la civilización de América Latina, tales como: aspecto de la geografía, el descubrimiento de América Latina, la relación de América Latina con los Estados Unidos, la historia y el carácter de las personas, la lucha en los nuevos estados para asegurar la economía política, y los desafíos a los que se enfrenta América Latina.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los aspectos geográficos, historia, costumbres y sociedad. 2) Comprender los valores multiculturales, a través de actividades extracurriculares de lectura y aprendizaje audiovisual. 3) Tener un conocimiento sobre Hispanoamérica, a través de clases magistrales y actividades.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1° curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte Español

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se divide en dos partes: en la primera se introduce el panorama general del arte europeo; la segunda se centra en el arte español. En el primer semestre, se introducen temas como: arte prehistórico, arte griego y las ruinas de Ampurias, arte romano, arte árabe y la Edad Media, etc. En el segundo semestre, se presentan el arte flamenco, arte barroco, rococó y neoclásico, arte romántico, realista e impresionista y el surrealista, etc.

Respecto a la metodología, a través de obras representativas y de diversos materiales audiovisuales, los estudiantes profundizarán en los conceptos artísticos de las diferentes épocas.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes adquieran conocimientos básicos del arte español y aprecien las obras de arte.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 2º curso
- Niveles: A1-A2
- Fecha: Primer semestre 12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Vida y cultura de España

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura trata de temas importantes relacionados con España. Se presenta la diversidad de cada Comunidad Autónoma a través de los factores que constituyen su identidad: historia, geografía, arquitectura, folklore, música, artesanía, etc.

Objetivos de la asignatura:

Comprender la sociedad española y conseguir un nivel cultural para el aprendizaje del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1

- Fecha: Primer semestre 11/9-8/1; Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 40
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Conocer las características del mundo del turismo en España, desde una perspectiva comunicativa y práctica. En esta asignatura, se introducen temas como: el origen del turismo, alojamientos, categoría hotelera, servicios de restauración, menú, restauración y calidad, diálogos en un restaurante, transporte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer los temas más representativos del sector turístico. 2) Entender la cultura de los países de habla hispana. 3) Aplicar el vocabulario y diálogos a situaciones turísticas. 4) Saber cómo plantificar una ruta turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1; Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 72
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia contemporánea de los países hispanoamericanos

Descripción de la asignatura:

Se presenta la historia de los países hispanoamericanos desde el siglo XIX hasta el siglo XX,

como por ejemplo, el caso de México (época de la independencia, secesión de Texas y conflictos internacionales), América Central, Perú, Bolivia y Chile, las revoluciones hispanoamericanas y las constituciones iberoamericanas, etc.

Objetivos de la asignatura:

Lograr que los estudiantes posean una idea clara de la historia contemporánea de Hispanoamérica, a fin de que puedan emplear los conocimientos en sus futuros estudios y trabajos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 13/9-10/1; Segundo semestre 21/2-20/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 72
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia y cultura de Latinoamérica

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se centra en aspectos relacionados con la geografía, historia, cultura, política, económica y el descubrimiento de América Latina, la relación de América Latina con los Estados Unidos, la relación entre Taiwán y América Latina, las artes en América Latina, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la situación latinoamericana. 2) Profundizar en la geografía, historia, cultura, política y economía de América Latina. 3) Analizar los asuntos exteriores, las noticias y el comercio para que los estudiantes tengan un profundo conocimiento de América Latina. 4) Aumentar la competencia intercultural e internacional. 5) Favorecer el análisis y la investigación.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4º curso.
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 11/9-8/1; Segundo semestre 19/2-18/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 64
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Música de los países de habla hispana

Descripción de la asignatura:

Se centra en la música de España e Hispanoamérica. Se presentan la letra y partitura de las canciones, cantantes, cantaores, interpretes, bailarines y bailaores que configuran los diferentes géneros existentes dentro de la música hispana, etc.

Respecto a la metodología de esta asignatura, el docente da a los estudiantes unas fotocopias con el contenido de cada clase, tomando como base numerosas referencias bibliográficas. Asimismo, en cada clase se proporciona abundante material audiovisual referente a cada tema musical estudiado.

Objetivos de la asignatura:

1) Que los estudiantes conozcan de manera somera la historia de la música de España e Hispanoamérica, dada la creciente importancia que esta música ha ido adquiriendo en todo el mundo. 2) Que los estudiantes se estimulen a practicar la conversación y la comprensión oral mediante la participación en clase y su interacción con el docente. 3) Que profundicen su aprendizaje del español mediante el estudio y análisis de los diferentes aspectos lingüístico de los documentos estudiados, letra y partitura. De esta manera podrán progresar en su competencia lectora y auditiva. 4) Que conozcan, distingan y aprecien a los más insignes compositores, cantantes, cantaores, interpretes, bailarines y bailaores que configuran los diferentes géneros existentes dentro de la música hispana. 5) Que se familiaricen con el léxico perteneciente a los distintos campos de la música, ya sea vocal,

instrumental o rítmico. 6) Que identifiquen el origen, las raíces, la procedencia de los diferentes ritmos, cantos y bailes que conforman la música hispana a ambos lados del Atlántico. 7) Que cuando escuchen un determinado tipo de música sepan identificar y valorar a que género, ritmo, época y región geográfica pertenece. 8) Que se interesen por el campo de la investigación a través de datos obtenidos directamente en español, en cuanto a contenidos temáticos, biografías, entrevistas, testimonios, discografía, filmografía, etc.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4º curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 72
- Lengua de instrucción: Chino
- Lengua de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Concluido el análisis del bloque cultura del Departamento de Español de Providence, pasamos a presentar el bloque cultura del **Departamento de Español de la Universidad de Tamkang**.

Cuadro 79: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang.

Universidad de Tamkang								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	Nº de alumnos	Material
西語國家地理及歷史 Historia y Geografía de Hispanoamérica	1º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	166	Libro de texto y material elaborado por el profesor.
西班牙文化概論 Cultura Española	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto
觀光西語 Español para el Turismo	3º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	107/50	Material elaborado por el profesor.
西語國家藝術賞析 Arte Hispánico	4º	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	175	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las asignaturas bloque cultura se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. La duración de todas las asignaturas es anual.
2. En el segundo curso no hay ninguna asignatura relacionada con el bloque cultura.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total son cuatro créditos.
5. Las asignaturas son optativas desde el primero hasta el cuarto curso.
6. Respecto a la asignatura bloque cultura en Tamkang, el número de estudiantes es de 177 como máximo. El número de estudiantes por clase es mucho mayor que en los otros Departamentos de Español estudiados.
7. En el segundo semestre los profesores responsables de las asignaturas “Historia y Geografía de Hispanoamérica” y “Español para el Turismo”, preparan los materiales de enseñanza y no usan libros de texto.

Historia y Geografía de Hispanoamérica

Descripción de la asignatura:

Se centra en temas de Hispanoamérica. Se introducen las características geográficas naturales de América Latina, origen étnico, civilización Maya, civilización Azteca, civilización Inca, Colón, Renacimiento de América Latina, México, Perú y Chile, etc.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes aprendan y conozcan los temas hispanoamericanos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso
- Niveles: 0-A1
- Fecha: Primer semestre 20/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 166
- Idioma: Chino
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura Española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura es una introducción sobre la cultura y la civilización española. Su temática versa en torno a la historia, el pensamiento, el arte, la sociedad, la población, las Comunidades Autónomas, los orígenes y la formación del estado español, la España contemporánea, la vida política, la ley y el orden, la evolución de la sociedad española, la familia, la educación, las manifestaciones literarias, las artes plásticas, la música y el folklore, etc.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes comprendan la sociedad española y consigan un nivel aceptable del español.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 175
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Español para el Turismo

Descripción de la asignatura:

Se centra en la cultura y en la sociedad de los países hispanohablantes. Se trabajan aspectos como: la cultura, la comida, la fiesta, el turismo, las costumbres, el paisaje, etc.; se incorporan contenidos socioculturales, y también se añaden canciones y películas para completar los contenidos.

Respecto a la metodología de esta asignatura, los estudiantes hacen presentaciones en clase con una duración de 3 a 5 minutos por persona y 30 minutos máximo por grupo. Los

estudiantes tienen la oportunidad de escuchar a un invitado en su presentación.

Objetivo de la asignatura:

Fomentar en los estudiantes la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para lograr los fines comunicativos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3° curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 107
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Arte Hispánico

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura introduce el arte español de las diferentes civilizaciones, con su huella en cada una de las épocas artísticas: el arte románico, el musulmán, el mudéjar, el renacentista, el barroco, etc. También se analizan las obras de los pintores españoles más representativos, como Goya, Velázquez, Picasso, Miró, Dalí, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Adquirir conocimientos sobre el arte español y llegar a conseguir cierto nivel cultural aceptable. 2) Comprender y comparar las diferencias artísticas de los países hispanoamericanos.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2

- Fecha: Primer semestre 16/9-19/1; Segundo semestre 17/2-22/6
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 175
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español y Chino
- Profesor: Profesor taiwanés

Finalizada la presentación del bloque cultura del Departamento de Español de Tamkang, pasamos a analizar el bloque cultura del **Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao**.

Cuadro 80: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Grado de cuatro años.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao- Grado de cuatro año								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	N° de alumnos	Material
西班牙歷史與文化 Historia y cultura española	3°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto
觀光西文 Español para el turismo	3°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto
西語系國家電影欣賞與 評論 Proyección y comentario de películas hispanoamericanas	4°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲歷史與文化 Historia y cultura latinoamericana	4° (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	4	Ob.	50	Libro de texto

Fuente: Elaboración propia (2014).

Las asignaturas del bloque cultura del Departamento de Español de Wenzao (Grado de cuatro años) se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. En el primer y segundo curso no hay ninguna asignatura relacionada con el bloque cultura.
2. La duración de todas las asignaturas es anual.
3. Cada asignatura comprende 50 minutos por clase, 100 minutos por semana en total.
4. Los créditos por semestre son dos, por lo tanto, en total hay cuatro créditos.
5. La asignatura “Historia y cultura española” e “Historia y cultura latinoamericana” son obligatorias; en cambio, otras asignaturas son optativas.
6. El número de estudiantes por clase es de 50.

Historia y cultura española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura tiene como fin conocer la historia y la cultura española. Los contenidos se desarrollan siguiendo la cronología de los acontecimientos y los hechos culturales más importantes. La materia abarca toda la historia de España: desde sus primeros pobladores hasta la actualidad. Los temas son: geografía española y sus 17 Comunidades Autónomas, la estructura de la sociedad, historia, economía, arte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Comprender la cultura española. 2) Conocer la geografía española y sus características. 3) Conocer las características de la sociedad, de la política y de la economía a lo largo de la historia española. 4) Conocer artistas y escritores españoles y sus obras.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre: No hay datos ; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante y profesor taiwanés

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura se centra en los temas turísticos. Su objetivo es conocer cómo funcionan las agencias de viajes, servicio de habitaciones, reservas y cualquier otro aspecto relacionado con el sector turístico. Esta asignatura va dirigida a quien quiera o necesite aprender un español orientado al mundo del turismo.

Objetivos de la asignatura:

En la asignatura de Español para el turismo, se da prioridad a la comunicación, trabajando

las situaciones prácticas del mundo del turismo y sus objetivos son: 1) Aplicar el español en la empresa turística española, la industria del turismo y la hostelería. 2) Comprender las costumbres diferentes entre Taiwán y occidente. 3) Entender los conocimientos fundamentales sobre la industria turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 3º curso
- Niveles: A2-B1
- Fecha: Primer semestre 10/9-7/1; Segundo semestre 18/2-17/9
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Proyección y comentario de películas hispanoamericanas

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores de cine y actores más representativos. Se proyectan películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

- 1) Conocer los directores y actores más famosos y las películas españolas más galardonadas.
- 2) Analizar la diferencia entre las películas de arte y las películas comerciales.
- 3) Deducir la importancia del cine español en el cine internacional.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: 4º curso de los estudiantes
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre 9/9-6/1; Segundo semestre 17/2-16/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)

- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Historia y cultura latinoamericana

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura se presenta la cultura y la civilización latinoamericana: geografía, población, estructura social, las grandes civilizaciones precolombinas y su legado cultural (Incas, Mayas, Aztecas, etc.), las guerras por la independencia hispanoamericana, política, economía y los hispanos (latinos) en Estados Unidos.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la cultura y civilización de América Latina. 2) Conocer la geografía y el origen de los países latinoamericanos. 3) Conocer las distintas razas, los aborígenes y la estructura de la sociedad. 4) Acercarse a los autores y obras de la cultura española que han permanecido en el legado histórico. 5) Entender los aspectos políticos, económicos y sociales que han determinado, en cada momento, la historia latinoamericana.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso
- Niveles: B1-B2
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cuadro 81: Asignatura bloque cultura del Departamento de Español de la Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años+Segundo ciclo de la Universidad.

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao: Junior College de cinco años + Segundo ciclo de la Universidad.								
Asignatura	Curso	Duración	Horas semanales	Créditos semestre	Total de crédito	Tipo de asignatura	N° de alumnos	Material
Junior College de cinco años								
西班牙文化與文明 Cultura y Civilización española	4°	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
拉丁美洲文化與文明 Cultura y Civilización latinoamericana	5°	Anual	150 min 3 clases	3	6	Ob.	50	Libro de texto
旅遊西語 Español de turismo	5°	Anual	100 min 2 clases	2	4	Op.	50	Libro de texto
Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años)								
西班牙民俗文化 Cultura folklórica española (I)(II)	1° (primer + segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor.
西班牙電影欣賞與評論 Cine español	1° (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor.
拉丁美洲電影欣賞與評論 Cine latino	1° (segundo sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor.
臺灣文化西語導覽 Cultura taiwanesa introducida a través del español	2° (primer sem.)	Semestral	100 min 2 clases	2	2	Op.	50	Material elaborado por el profesor.

Fuente: Elaboración propia (2014).

La asignatura bloque cultura del Departamento de Español de Wenzao (Junior College de cinco años y Segundo ciclo de la Universidad), se caracteriza en el curso académico 2013-2014, por:

1. El bloque cultura aquí se organiza de forma diferente al de las otras universidades (Tamkang, Fujen, Providence, Wenzao (cuatro años). Los estudiantes que ingresan en este modelo han tenido que estudiar el español en la escuela secundaria. Su cuarto curso de Junior College equivale al primer curso de la Universidad.
2. En cuanto a los 3 créditos de esta opción, son equivalentes a 150 minutos semanales en un semestre durante el 4° y el 5° curso, después, la asignatura se reduce a 100 minutos semanales.
3. Mientras que “Cultura y Civilización española” y “Cultura y Civilización latinoamericana” son obligatorias, las demás asignaturas son optativas.
4. El número de estudiantes se mantiene entorno a unos 50.
5. El docente usa libros de texto en las asignaturas “Cultura y Civilización española”, “Cultura y Civilización latinoamericana” y “El español para el turismo”. Los materiales

en las asignaturas “Cultura folklórica española”, “Cine español” y “Cine latino” son preparados por el docente.

Cultura y Civilización española

Descripción de la asignatura:

Esta asignatura está dirigida a aquellos estudiantes que desean ampliar sus conocimientos sobre la historia y la cultura de España. Los contenidos se desarrollan siguiendo la cronología de los acontecimientos y los hechos culturales más importantes. La materia abarca toda la historia de España: desde sus primeros pobladores hasta la situación actual. Los temas son: la geografía y sus 17 Comunidades Autónomas, la estructura de la sociedad, historia, economía, arte, etc.

Objetivos de la asignatura:

1) Comprender la cultura española. 2) Conocer la geografía española y sus características. 3) Conocer las características de la sociedad, de la política y de la economía española a lo largo de su historia. 4) Conocer los artistas y escritores españoles más representativos y sus obras.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 4° curso por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1° semestre por 2 semestres)
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante y profesor taiwanés

Cultura y Civilización latinoamericana

Descripción de la asignatura:

En esta asignatura se presenta la cultura y civilización de Latinoamérica y se trabajan aspectos como: geografía, población, estructura de la sociedad, grandes civilizaciones precolombinas y su legado cultural (Incas, Mayas, Aztecas, etc.), y las guerras por la

independencia, la política, la economía y los hispanos (latinos) en Estados Unidos.

Objetivos de la asignatura:

1) Conocer la cultura y civilización de América Latina. 2) Conocer la geografía y el origen de los países latinoamericanos. 3) Conocer las distintas razas, aborígenes y la estructura de la sociedad. 4) Acercarse a los autores y obras de la cultura española que han permanecido en el legado histórico. 5) Entender los aspectos políticos, económicos y sociales que han determinado, en cada momento, la historia latinoamericana.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: 4º curso de los estudiantes por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre: No hay datos; Segundo semestre: No hay datos
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Español para el turismo

Descripción de la asignatura:

Los contenidos están relacionados con los temas más representativos del sector turístico. Se centra en aspectos relacionados con las agencias de viajes, servicio de habitaciones, reservas y cualquier otro aspecto del sector turístico.

Objetivos de la asignatura:

1) Aplicar el español en el mundo turístico-empresarial español, la industria del turismo y la hostelería. 2) Conocer las costumbres de Taiwán y Occidente, y sus diferencias. 3) Tener un conocimiento básico sobre la industria turística.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014

- Destinatarios: Los estudiantes de 5º curso por Junior College de cinco años
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Primer semestre 12/9-9/1; Segundo semestre 20/2-19/6
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura folklórica española (I)(II)

Cultura folklórica española

Descripción de la asignatura:

En el primer semestre, se presenta la danza, fiestas, Flamenco, Copla Pasodoble, etc. En el segundo semestre, se introducen temas como las fiestas de carnaval, fútbol, toros, etc. La asignatura ofrece una visión, lo más amplia y clara posible, de las distintas facetas culturales, de raíz popular española que han llegado a formar una cultura propia y distintiva, y que se ve reflejada fundamentalmente en una manera de ser y de entender la vida, y que ha influido en el habla y en la mentalidad de sus hombres y mujeres.

Objetivos de la asignatura:

Que los estudiantes conozcan y comprendan la diversidad cultural española.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años)²
- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay constancia
- Total horas: 60 (1º semestre por 2 semestres)
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español

² Al terminar el título de cinco años de Junio College, los alumnos pueden ir al tercer curso de la Universidad para que estudiar o elegir programa de dos años. Es decir, los alumnos de 1º curso por programa de dos años son equivalentes a los alumnos universitarios de tercer cursos.

- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor español/hispanohablante

Cine español

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores de cine y actores más famosos a través de las películas más representativas. Se introducen películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

- 1) Conocer los directores y actores más famosos y las películas españolas más galardonadas.
- 2) Analizar la diferencia entre las películas de arte y ensayo y las películas comerciales.
- 3) Deducir la importancia del cine español en el cine internacional.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).
- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay datos
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cine latino

Descripción de la asignatura:

Se centra en conocer los directores y actores más conocidos y famosos a través de las películas más representativas de cine latinoamericano. Se introducen películas de arte y ensayo y películas comerciales. Se realiza un análisis del lenguaje cinematográfico: estructura, argumento, guión, etc.

Objetivos de la asignatura:

Proporcionar herramientas conceptuales y perspectivas críticas para conocer y analizar el lenguaje cinematográfico.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).
- Niveles: No hay datos
- Fecha: Segundo semestre 18/2-17/6
- Total horas: 30
- Nº máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Cultura taiwanesa introducida a través del español

Descripción de la asignatura:

Los temas están relacionados con la historia de Taiwán: Museo Nacional del Palacio, festivales chinas, el taoísmo, el confucianismo, los templos budistas y la comida china. Las actividades de clase incluyen la adquisición de vocabulario, conversación y comprensión práctica, lectura, ejercicios guiados, y presentaciones de proyectos.

Objetivos de la asignatura:

Al terminar la asignatura, los estudiantes serán capaces de: 1) Tener un vocabulario español con respecto a las culturas chinas. 2) Llegar a dominar la comprensión de las culturas locales taiwanesas en español. 3) Presentar las culturas chinas de forma oral y escrita en español. 4) Usar el español en ámbitos de trabajo, como la industria cultural y el turismo.

Características de la asignatura:

- Curso: 2013-2014
- Destinatarios: Los estudiantes de 1º curso y del Segundo ciclo de la Universidad (Programa de dos años).

- Niveles: No hay datos
- Fecha: No hay datos
- Total horas: 30
- N° máximo de estudiantes: 50
- Idioma: Español y Chino
- Idioma de los materiales: Español
- Profesor: Profesor taiwanés

Con todo lo expuesto hasta este momento, se puede concluir que la mayoría de los contenidos de enseñanza de la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, se relacionan con la Historia, Artes, Geografía, es decir, que se centran en los contenidos de la “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.

La enseñanza del español en Taiwán no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, sin embargo, los docentes están procurando avanzar hacia este principio con el fin de conseguir la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Pero existen ciertos obstáculos que no se pueden solucionar de forma inmediata; por ejemplo, los estudiantes no tienen suficientes clases prácticas para desarrollar la habilidad comunicativa; asimismo, con tantos estudiantes por aula, los docentes se ven incapacitados para llevar a cabo actividades de tipo práctico.

Resumiendo, podemos avanzar que los estudiantes del 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 los cuadros 77-81 presentados anteriormente, la asignatura bloque cultura es de 2 créditos por cada semestre, el horario semanal es de 100 minutos (una clase dura 50 minutos, son 2 clases por semana), que, distribuidos entre 5 días lectivos, dan un cociente de 20 minutos diarios, en definitiva, el

tiempo de la clase es totalmente insuficiente.

Asimismo, el tener un excesivo número de estudiantes es un problema en las clases del bloque cultura. Según los datos, el número de estudiante en una clase, oscila entre 20 (mínimo) y 175 (máximo), así el promedio será de 50-70. Por lo tanto, este factor también es uno de los obstáculos que 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 acordes con los propósitos educativos previstos.

6.3 Análisis de los manuales del bloque cultura utilizados en los Departamentos de Español de las Universidades de: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao

6.3.1 El paradigma y la metodología de investigación

Hasta este momento se ha hablado del currículum, de la metodología y de la evaluación. En este capítulo, se va a realizar un análisis detenido del corpus³ de los manuales de texto de la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, de las cuatro universidades de Taiwán entre 2009 y 2014. Se estudia en qué medida los manuales se corresponden con los objetivos curriculares de cada asignatura. Y si éstos están en concordancia con las recomendaciones del MCER y del PCIC.

Con el objetivo de realizar el análisis del corpus de los manuales de la asignatura bloque cultura, se adopta el paradigma cuantitativo. El tipo de metodología utilizada en este trabajo se basa en el análisis documental. La metodología aplicada en esta investigación es definida como exploratoria-cuantitativa-interpretativa, se trata de una metodología mixta (Martín, 1996). Esta metodología se utiliza para realizar análisis de contenidos con material didáctico aplicado. Este paradigma presta más atención a las semejanzas que a las diferencias y tratar de buscar las causas reales de los fenómenos. Este método de análisis se caracteriza por trabajar con datos cuantitativos y manejar con frecuencia, plantillas de análisis, lo que hace

³ Corpus hace una referencia al listado de los manuales. (Véase el cuadro 83).

posible realizar análisis interpretativos a partir de los datos obtenidos.

La objetividad es lo más importante (lo medible), lo subjetivo queda fuera de toda investigación científica. Adopta el modelo hipotético deductivo, utiliza métodos cuantitativos y estadísticos, se basa en fenómenos observables susceptibles de medición, análisis matemáticos y control experimental. Por lo tanto, este paradigma permite la recopilación de datos, así como el análisis y una serie de conclusiones controladas a partir del estudio del “corpus”.

El instrumento de análisis adoptado en esta investigación es una plantilla de variables, elaborada en Microsoft Office Excel 2007. El software Excel es una herramienta de medida y evaluación, con el que se obtendrán datos que se analizarán, interpretarán y contrastarán.

La elaboración de esta plantilla se justifica por la necesidad de realizar una revisión detallada, un registro de datos y un análisis de los contenidos culturales que aparecen en los libros de texto utilizados, en soporte impreso, en la asignatura “bloque cultura”. Así como por la necesidad de aportar un sistema evaluador que facilite la reflexión y conocimiento de estos manuales. Con la plantilla, se podrá comprobar si se cuenta con propuestas de actividades y prácticas docentes adecuadas, como por ejemplo: tipología de actividades, soporte material, gráfico y textual, forma de presentación de los contenidos y conocimientos culturales en los contextos educativos.

En consecuencia, la plantilla se configurará para trabajar sobre un corpus de ocho manuales (libros de textos) empleados en la asignatura “bloque cultura” entre los años 2009 y 2014, con el fin de controlar, entre otras cosas, la fiabilidad de esta herramienta y su posible aplicación al resto del conjunto de materiales del mismo tema en futuras investigaciones. Esta propuesta pretende, también, observar las características que presenta el corpus escogido y ver si se enmarca en la descripción que el MCER y el PCIC hacen de la competencia sociocultural. Para la elaboración de la plantilla se ha consultado la estructura de la plantilla de Santamaría (2008), y se han seguido las sugerencias de análisis de materiales que proponen Juan Lázaro y Fernández (2002) y Marquès Graells (1998). La plantilla se ha realizado en EXCEL con el fin de poder presentar, una vez concluido el análisis del corpus seleccionado, gráficos que faciliten la visualización de las características de cada material y la elaboración de un estudio comparativo de los mismos.

La plantilla está organizada en distintos epígrafes que a su vez se dividen en diferentes subapartados:

● Descripción externa del manual

- Título
- Autor/ es
- Datos bibliográficos:
 - N° de páginas
 - Nivel
 - Editorial
 - Fecha y lugar de publicación
- Soporte Físico
- Soporte Gráfico
- Estructura del soporte físico

● Descripción interna del manual

- Ámbito cultural
- Contenidos
- Programación de contenidos culturales (Contenidos socioculturales y Otros contenidos)
- Destrezas
- Orientación cultural
- Tipología de actividades
- Modalidad de trabajo

En cuanto a la “Programación de contenidos culturales”, la plantilla sigue los seis epígrafes propuestos por el MCER y el PCIC. Por otro lado, la autora de la plantilla, Santamaría (2008), incluye otros contenidos, como geografía, fauna, flora, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, empresas, comercio, turismo, población, transportes, estereotipos, famosos, deportes, filatelia y numismática, clima, agricultura, emigración. Además, añade cuatro descriptores: “Destrezas”, “Modalidad de trabajo”, “Tipología de actividades” y “Orientación cultural”, con el fin de comprobar si los manuales se corresponden con los planes curriculares oficiales.

En relación con las valoraciones de cada descriptor, la plantilla ofrece distintas opciones:

- Sí/No

- Inexistente/Baja - Poco/Correcta - Bastante/Alta - Abundante/Excelente

Estas valoraciones facilitarán la cuantificación de los datos contrastados en los distintos materiales. El resultado es la plantilla de análisis que se muestra en el cuadro 82.

Cuadro 82: Plantilla de análisis.

Portada de libro	Título: Autor/es: Nº de páginas: Nivel: Editorial: Fecha y lugar de publicación		
<p>Descripción Manual</p> <p>Soporte Físico: Libro del alumno Cuaderno de actividades</p> <p>Soporte Gráfico: Fotografías Fotonovela Gráficos y cuadros estadísticos Ilustraciones / dibujos/ cuadros Viñetas Mapas Planos Banderas</p> <p>Estructura del soporte físico: Índices temáticos Cuadros cronológicos Sumarios de la unidad Resúmenes de historia Repertorio de vocabulario Textos literarios poemas crónicas fragmentos narrativos/ cuentos fragmentos teatro ensayos Material periodístico Direcciones web Canciones</p> <p>Ámbito cultural: España Hispanoamérica Mixto</p> <p>Contenidos Contenido cultural Contenido gramatical Contenido léxico Contenido estratégico Contenido discursivo</p>	<p>Programación de contenidos culturales</p> <p>Contenidos socioculturales</p> <p>La vida diaria Comida y bebida, horas de comidas, modales ... Días festivos Horas y prácticas de trabajo Actividades de ocio</p> <p>Las condiciones de vida Niveles de vida Condiciones de la vivienda Medidas y acuerdos de asistencia social</p> <p>Las relaciones personales Estructura social y las relaciones personales Relaciones entre sexos Estructuras y relaciones familiares Relaciones entre generaciones Relaciones en situaciones de trabajo Relaciones con la autoridad, con la Administración... Relaciones de raza y comunidad Relaciones entre grupos políticos y religiosos</p> <p>Los valores, las creencias, las actitudes Clase social Grupos profesionales Riqueza Instituciones Tradición y cambio social Historia Minorías - étnicas y religiosas Identidad nacional Países, estados y pueblos extranjeros Política Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) Religión Humor</p> <p>El lenguaje corporal Gestos Acciones paralingüísticas</p> <p>Convenciones sociales Regalos Puntualidad Vestidos Bebidas y comidas Convenciones y tabúes Duración de la estancia Despedida</p> <p>El comportamiento ritual Ceremonias y prácticas religiosas Nacimiento, matrimonio, muerte Celebraciones, festividades, bailes</p>	<p>Otros contenidos Geografía Flora Fauna Economía Ganadería Caza y pesca Industria y energía Empresas Comercio Turismo Población Transportes Estereotipos Famosos Deportes Filatelia y numismática Clima Agricultura Emigración Folklore Educación Arquitectura Sociedad</p> <p>Destrezas Comprensión escrita Producción escrita Comprensión oral Producción oral Interacción oral Traducción</p> <p>Orientación cultural Orientación monocultural Orientación multicultural Orientación intercultural</p> <p>Tipología de actividades Recepción escrita Recepción oral Producción escrita Producción oral Interacción escrita Interacción oral</p> <p>Modalidad de trabajo Individual En pareja En grupo En gran grupo</p>	

Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al criterio de selección, como se ha podido ver en la introducción, se ha delimitado al ámbito de la asignatura bloque cultura. Así se ha excluido cualquier asignatura

que desarrolle un único aspecto específico: literatura, gramática, conversación, publicidad, periodismo, comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspectos más tradicionales de la cultura, como la literatura, etc.

Además, debido a que hay una gran diversidad de materiales, se ha considerado necesario elegir y restringir el corpus a fin de hacer un análisis pormenorizado de los manuales. Por una parte, cualquier selección comporta el riesgo de ser criticada, y por lo tanto, es posible que se dé una falta de objetividad y parcialidad. Pero por otra parte, se ha intentado analizar y justificar los contenidos, y los aspectos culturales de los manuales que se han escogido, partiendo del MCER y del PCIC.

Así se han seleccionado ocho manuales que son utilizados en las clases del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014. Los criterios empleados para establecer los límites del corpus de manuales que se analizarán en la investigación son:

- 1°. Criterio de tipo cronológico. Se han seleccionado manuales utilizados en las clases del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014.
- 2°. Criterio de tipo específico. Se ha delimitado el ámbito de la asignatura bloque cultura, por lo que se ha excluido cualquiera asignatura que desarrolle un único aspecto específico: literatura, gramática, conversación, publicidad, periodismo, comercio, etc. Asimismo, se ha excluido el análisis sobre aspectos más tradicionales de la cultura, como la literatura, etc.
- 3°. Criterio según la naturaleza del material o el soporte del material. Se han seleccionado materiales impresos. En consecuencia, se han descartado materiales no impresos (video, audio, ppt, fotografía, etc.) o no publicados (apuntes, etc.), así como aquellos materiales derivados de las aplicaciones de herramientas audiovisuales o el apoyo de Internet.
- 4°. Criterio según los destinatarios. Se ha elegido material didáctico dirigido a estudiantes de los Departamentos de Español de cuatro universidades de Taiwán: Fujen, Providence, Tamkang y Wenzao.

Como indica Fernández López (2004), el objetivo de este tipo de análisis es conocer la metodología y las teorías del aprendizaje lingüístico y cultural. Es decir, el objetivo final nunca es criticar el trabajo de los autores de los manuales. Lo que se pretende es investigar estos manuales culturales con el fin de ofrecer unas conclusiones útiles al profesorado y

alumnado de E/LE que desee enseñar y aprender la cultura y civilización hispánica.

En el cuadro 83, se presenta el listado del corpus de los manuales.

Cuadro83: Listado del corpus de los manuales.

SOPORTE: IMPRESO	
ÁMBITO CULTURA	
ESPAÑA	
Manual 1- Balea, A. y Ramos, P. (2007). <i>¡Viva la cultura! en España</i> . Madrid: Clave ELE.	
Manual 2- Cortés, M. (2003). <i>Guía de usos y costumbres de España</i> . Madrid: Edelsa.	
Manual 3- Ugarte, F., Ugarte, M. y Mc Nerney, K. (2004). <i>España y su civilización</i> . Madrid: McGraw-Hill College.	
Manual 8- Mora, C. (2002). <i>España, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilización</i> . Madrid: SGEL.	
HISPANOAMÉRICA	
Manual 5- Quesada, S. (2001). <i>Imágenes de América Latina</i> . Madrid: Edelsa.	
Manual 6- Eugenio, C. (2007). <i>Latinoamérica: su civilización y su cultura</i> . USA: Heinle & Heinle.	
MIXTO	
Manual 4- Rosana, M. (2005). <i>Carrusel: el mundo de habla hispana</i> . Italia: La Spiga Modern Languages.	
Manual 7- VV.AA. (2011). <i>El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización</i> . Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L.	

Fuente: Elaboración propia (2014).

6.3.2 Descripción de los manuales seleccionados

A continuación, se presenta el comentario descriptivo y la estructura de cada manual.

Cuadro 84: Ficha técnica del Manual 1- ¡Viva la cultura! en España.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Balea, A. y Ramos, P.
		TÍTULO	¡Viva la cultura! en España
		AÑO	2007
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Intermedio (B1-B2)
		ASIGNATURA	Cultura Española (3º curso)
EDITORIAL	Clave-ELE	ISBN	9788493579203
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 21,50
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	192
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 30x21 cm.			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Times New Roman (tamaño 12 puntos); Interlineado:			

Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Impresión
Otros materiales didácticos: CD + Solucionario

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 1: ¡Viva La Cultura! en España es una obra con nivel de dificultad medio. Este libro está compuesto por siete bloques: los paisajes (geografía española), la historia, la política (el papel del estado, España e Iberoamérica, etc.), la economía española (Modernización, Productos “hecho en España”, etc.), la sociedad (familia, educación, trabajo, ocio, etc.), la cultura (manifestaciones literarias, artes plásticas, música y folklore, la cultura viva, los medios de comunicación) y el día a día (el lenguaje de los jóvenes, reparto del tiempo, en el médico, creencias en España, etc.). Cada bloque consta de 29 unidades. Cada unidad se desarrolla en una doble página: en la página de la izquierda se ofrece información sobre los diversos aspectos de la cultura a través de las explicaciones e ilustraciones que ponen en contexto las situaciones comunicativas; en la página de la derecha se incluyen abundantes ejercicios y actividades de aplicación didáctica.

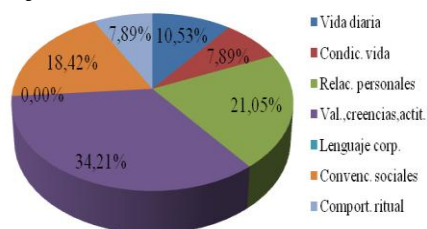
Este manual se caracteriza por la claridad y sencillez en la presentación de los contenidos. Contiene un CD y un libro de claves (*Solucionario*) para complementar y responder preguntas. Se incluye un CD con doce audiciones de temas relacionados con las unidades del libro, como son: el clima, el Camino de Santiago, el caballo en Andalucía, los castillos, las brigadas internacionales, la Real Academia de la Lengua, los Paradores de Turismo, los horarios españoles, Velázquez, Madrid, los toros, el botellón y los mileuristas. Además, el *Solucionario* ofrece las claves de todas las actividades y da más información con documentos gráficos y textos. Este *Solucionario* contiene las respuestas a las actividades propuestas en el libro y una valiosa información sociocultural sobre distintos aspectos de la cultura española.

Imagen de: Manual 1



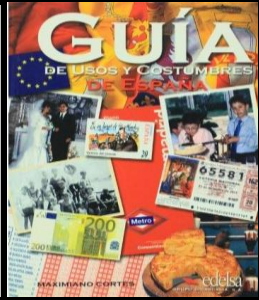
En cuanto a la selección de temas, éstos son en líneas generales los propuestos por el MCER. En efecto, en todos los apartados del manual 1, los valores, las creencias y las actitudes, son los temas más presentes (34,21%), seguidos de las relaciones personales (21,05%), las convenciones sociales (18,42%), el comportamiento ritual (7,89%), la vida diaria (10,53%), las condiciones de vida (7,89%) y el lenguaje corporal (0%). La proporción de los contenidos es bastante equilibrada.

Figura 150: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 1.



F Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 85: Ficha técnica del Material 2- Guía de usos y costumbres de España.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Cortés, M
		TÍTULO	Guía de usos y costumbres de España
		AÑO	2003
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Altos (B2- C2)
		ASIGNATURA	Sociedad hispánica del siglo XXI (4º curso)
EDITORIAL	Edelsa	ISBN	9788477115922
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 21,40
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	191
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: color (Figuras: Ilustrado a color)			
Formato y tamaño: Paperback 14x20 cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Calibri (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: No			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 2: *Guía de usos y costumbres de España* es una guía compuesta de 28 capítulos. La geografía, la política, la economía, la vida cotidiana de los españoles, el turismo, la ecología, las tradiciones, la realidad de la España moderna, los usos y las costumbres de la sociedad española o cuestiones como la comunicación, las celebraciones sociales y familiares, los bares y restaurantes, fiestas populares, los medios de transporte o el turismo, son algunos de los temas tratados. Este manual también describe temas como la lotería, los saludos, las comidas, horarios, supersticiones, etc. Explica cómo son los españoles y los aspectos que tienen que ver con su vida.

En su sinopsis, se afirma que el componente sociocultural es de enorme importancia para interactuar en una lengua extranjera. Saber qué se dice y qué se hace en diferentes situaciones cotidianas, es la clave, para integrarse y comprender una nueva cultura. Por lo tanto, este manual de texto pone en contacto, de una forma sencilla, los usos con las costumbres españolas (celebraciones sociales y familiares, bares y restaurantes, fiestas populares, etc.). También se abordan algunos hábitos y se ofrecen pautas generales que tienen implicación en las expresiones cotidianas, como por ejemplo, diferentes formas de saludo y despedida, de expresar la cortesía, los horarios, etc., sobre aspectos concretos de la vida cotidiana en España.

Este manual también se apoya en un soporte gráfico como: fotografías modernas, reproducciones de documentos auténticos, gráficos y datos estadísticos. En algunos de los temas aparece un pequeño repositorio explicativo del léxico correspondiente a la unidad, tanto palabras como modismos y refranes.

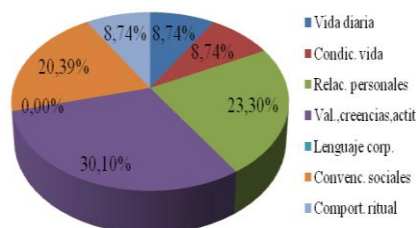
Se pretende que este libro de texto sirva para profundizar en la lengua y cultura española, por lo tanto, se concibe como un repositorio muy variado de temas fundamentales que dan a conocer la cultura española. No obstante, este libro es del año 2003, algunos datos estadísticos están obsoletos y sería necesario revisar algunas de sus informaciones.

Imagen de: Manual 2



Como se puede ver, la proporción de los apartados es también bastante equilibrada. En relación con los temas propuestos por el MCER, aparecen cuestiones vinculadas a los valores, creencias y actitudes (30,10%), las relaciones personales (23,30%) y las convenciones sociales (20,39%), el comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida son (8,74%); en cambio, sobre el lenguaje corporal no hay ningún contenido en este libro.

Figura 151: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 2.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 86: Ficha técnica del Manual 3- España y su civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA 	AUTOR	Ugarte, F., Ugarte, M. y McNerney, K.	
	TÍTULO	España y su civilización	
	AÑO	2004	
	ÁMBITO CULTURAL	España	
	NIVEL	Intermedio (B1-B2)	
	ASIGNATURA	Cultura y Civilización española (4º curso- Junior College de cinco años)	
EDITORIAL	McGraw-Hill College	ISBN	9780071266772
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 24,61
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	264
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			

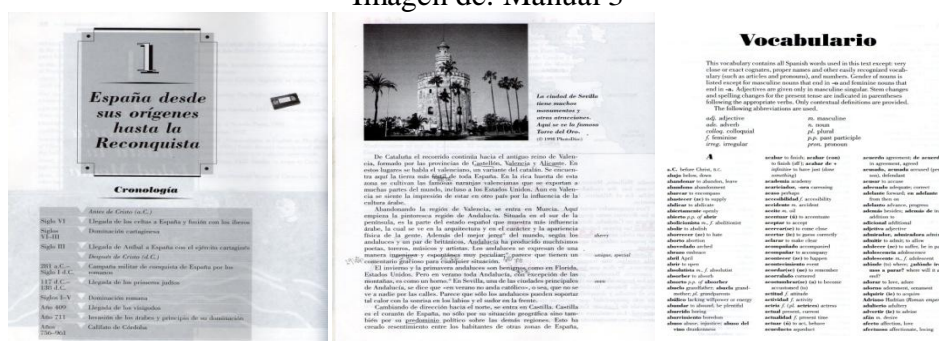
Aspectos externos del material didáctico
Calidad de papel: Blanco y negro
Formato y tamaño: Paperback 9 x 0.5 x 7.3 inches
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Tintas
Otros materiales didácticos: No

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 3: España y su civilización es un libro publicado por la editorial McGraw-Hill College. Este texto se presenta como una introducción a la historia y a la civilización de España. Ofrece los contenidos en orden cronológico. Está organizado en 5 unidades (La prehistoria hasta la Edad Media; El Siglo de Oro; Siglo de las Luces: XVIII y XIX; Siglo XX; Presente y futuro), que abordan las más diversas áreas temáticas, con un total de 16 capítulos. La civilización española se presenta de una forma coherente y sintética, seleccionando información de los medios de comunicación, tales como la prensa. Este libro presenta una visión de conjunto de España a un nivel lingüístico accesible, y dirigido al estudiante de español de nivel medio.

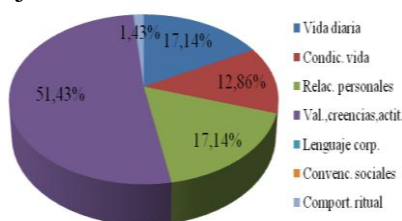
El soporte gráfico también está presente en este libro a través de fotografías, mapas y cuadros cronológicos que se muestran en blanco y negro. Se presentan, además, unas preguntas y un tema de investigación en cada capítulo. Al final, hay un repositorio de vocabulario para ayudar al estudiante.

Imagen de: Manual 3



En la figura 152 pueden verse diversos temas propuestos por el MCER, como son los aspectos relacionados con, los valores, las creencias y las actitudes (51,43%), las relaciones personales y la vida diaria (17,14%), las condiciones de vida (12,86%), el comportamiento ritual (1,43%). Otros temas que aparecen son la geografía, los famosos, el clima, la emigración, los deportes.

Figura 152: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 3.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 87: Ficha técnica del Manual 4- Carrusel: El mundo de habla hispana.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Rosana, M.
		TÍTULO	Carrusel: El mundo de habla hispana
		AÑO	2005
		ÁMBITO CULTURAL	España e Hispanoamérica
		NIVEL	Inicial (A1- A2)
		ASIGNATURA	Introducción a la civilización hispánica (1º curso)
EDITORIAL	La Spiga Modern Languages	ISBN	9788849303629
LUGAR DE EDICIÓN	Italia	PRECIO	Eur 10,00
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	104
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 20x28,5cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Calibri (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio y medio			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos (láminas, diapositivas, etc.): CD			

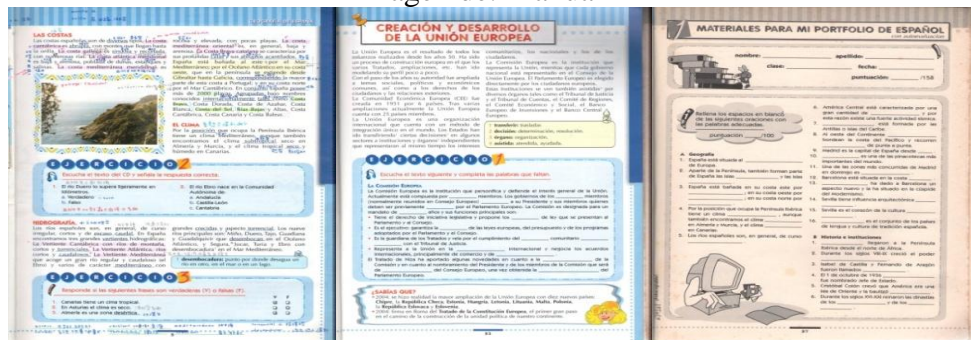
Fuente: Elaboración propia (2014).

Material 4: *Carrusel: El mundo de habla Hispana*, se organiza en 27 temas, clasificados en diferentes áreas temáticas. En él se describen los aspectos relevantes de la cultura y la civilización española e hispanoamericana. Cada tema comienza con un texto representativo. Algunos ejemplos de éstos son: aspectos geográficos e historias, fiestas y tradiciones, navidades y nochevieja, el Camino de Santiago, el Carnaval, el flamenco, la gastronomía, vinos y otras bebidas, cine, flamenco, salir de casa y hablar, etc. También se estudian los símbolos de la Unión Europea y su moneda, el euro. Una de las características de este manual es que presenta los textos de manera próxima para el alumnado, es decir, su lenguaje

y temática es atractiva para el estudiante.

En este libro se presentan de forma equilibrada fotografías, ilustraciones, dibujos, mapas. El equilibrio entre texto y gráficos resulta adecuado. Se proponen, además, actividades muy diversas, por ejemplo: de comprensión, expresión, recopilación, análisis, junto con las de completar un cuadro con la información dada en un texto, crucigramas léxicos, etc.

Imagen de: Manual 4

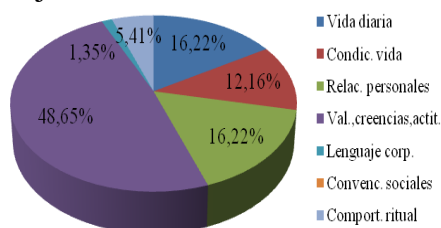


Aparte cuenta con un cuadernillo que contiene algunos consejos y ejercicios de utilidad, sobre todo para los estudiantes que están pensando en preparar el examen DELE⁴ (p.ej. la página 97). Todo ello hace que este material sea uno de los que más fomente el desarrollo de las destrezas que defiende el MCER de forma integrada. También se incluye un CD, que se ofrece como instrumento imprescindible para familiarizarse con la lengua del hablante nativo.

En relación con los temas propuestos por el MCER, aparecen cuestiones como los valores, las creencias y las actitudes (48,65%), la vida diaria y las relaciones personales (16,22%), las condiciones de vida (12,16%) y- con menor presencia- aspectos del lenguaje corporal (1,35%) y las convenciones sociales (0%). Otros contenidos culturales versan sobre la geografía, la flora, la fauna, la economía, los famosos, los deportes, el clima, la filatelia, numismática y la agricultura.

⁴ DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera. El Instituto Cervantes organiza regularmente cursos de formación para examinadores del DELE .

Figura 153: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 4.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 88: Ficha técnica del Manual 5-Imágenes de América Latina.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Quesada, S.
		TÍTULO	Imágenes de América Latina
		AÑO	2001
		ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
		NIVEL	Altos (B2– C2)
		ASIGNATURA	Historia y cultura latinoamericana (4º curso- Junior College de cinco años)
EDITORIAL	Edelsa	ISBN	9788477115861
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 20,64
DESTINATARIOS	alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	138
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 19x28cm.			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio y medio			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: Material de prácticas			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 5: *Imágenes de América Latina*, es un manual dirigido a todos aquellos estudiantes que desean conocer la realidad presente y el pasado de los países que integran América Latina, así como las manifestaciones culturales ligadas a su desarrollo histórico. Está dividido en 13 capítulos, como son Latinoamérica; Retos y problemas; La cultura contemporánea; La América precolombina; Descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo, Colonización y organización de las Indias; La época barroca; América Latina contemporánea, etc.

En su sinopsis, se afirma que ofrece un panorama histórico y cultural del mundo

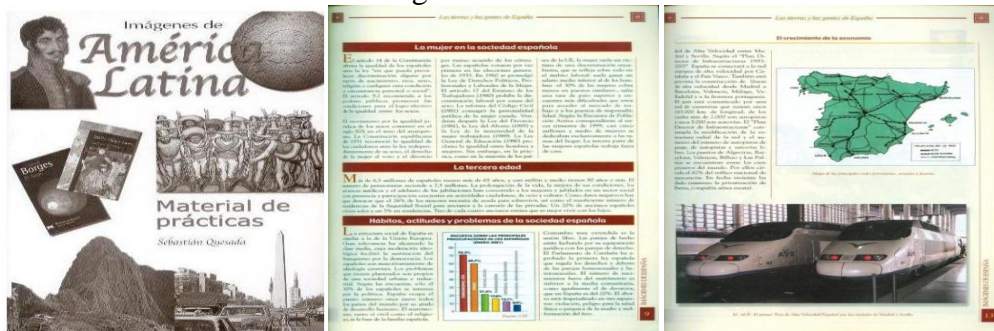
hispanoamericano: desde las culturas precolombinas hasta las culturas contemporáneas de cada país. Esta obra permite analizar en profundidad, los procesos que acaecieron después de la llegada de los españoles a América, y dedica una atención especial a los acontecimientos sucedidos en el siglo XX, país por país.

Este libro tiene dos capítulos con información general de Hispanoamérica, así como de su cultura contemporánea, para continuar con un recorrido por la América precolombina, el descubrimiento y conquista del nuevo mundo, los pueblos indígenas, la colonización y organización del territorio, la época barroca, la independencia de Iberoamérica, el nacimiento de los estados, la América Latina a comienzos del siglo XX, las revoluciones y dictaduras y la América contemporánea. Se ofrece un panorama histórico y cultural del mundo hispanoamericano desde las culturas precolombinas hasta las culturas contemporáneas de cada país.

En cuanto al soporte gráfico y a la estructura del soporte físico son bastante completos. El texto aparece acompañado de numerosas fotografías, gráficos y cuadros estadísticos, ilustraciones, dibujos y numerosos mapas cuya función es la de documentar los textos. Se incluye un material de prácticas bastante útil. Este manual presenta varios repertorios de vocabulario, textos literarios de diversos géneros, así como material periodístico actual. Además proporciona direcciones web.

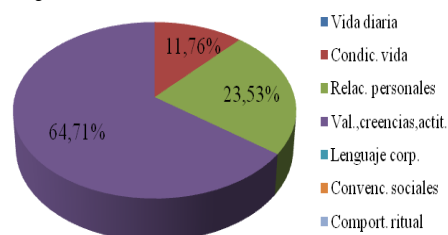
También se dispone de un material complementario: el libro *Material de prácticas*. En él se desarrolla la competencia discursiva y se profundiza en el conocimiento del léxico, a la vez que propone una reflexión intercultural sobre la realidad histórica descrita en el manual. Este Material de prácticas está concebido para trabajar tanto de forma individual, como en el aula.

Imagen de: Manual 5



Este libro ofrece contenidos relacionados, en su mayoría, con los valores, las creencias y las actitudes (64,71%), las relaciones personales (23,53%) y las condiciones de vida (11,76%). Otros temas socioculturales recomendados por el MCER son inexistentes, por contra, se añaden otros contenidos culturales, más propios de la “gran cultura” como la geografía, la economía, el comercio, la emigración y la población, etc.

Figura 154: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 5.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 89: Ficha técnica del Manual 6- Latinoamérica: Su civilización y su cultura.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Chang-Rodríguez, E.
		TÍTULO	Latinoamérica: Su civilización y su cultura
		AÑO	2007
		ÁMBITO CULTURAL	Hispanoamérica
		NIVEL	Intermedio (B1-B2)
		ASIGNATURA	Cultura y Civilización latinoamericana (5º curso-Junior College de cinco años)
EDITORIAL	Heinle & Heinle	ISBN	9781413032178
LUGAR DE EDICIÓN	USA	PRECIO	Eur 62,91
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	448
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Blanco y negro			
Formato y tamaño: Paperback 0.7 x 6.3 x 8.8 inches			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: tintas			
Otros materiales didácticos: No			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 6: *Latinoamérica: Su civilización y su cultura*, en mi opinión, este material, al que el propio autor considera un manual de iniciación para los estudiantes extranjeros, sería más

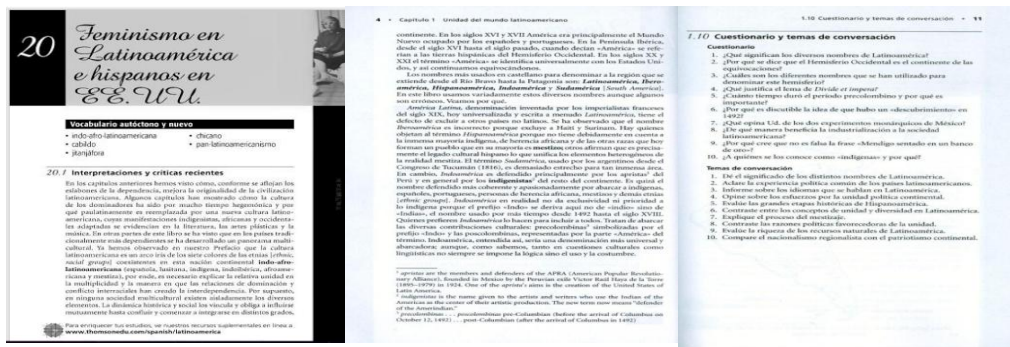
La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014)

apropiado para estudiantes de niveles avanzados. Es un libro que describe la civilización y la cultura de América Latina. Consta de 20 unidades, cuyos contenidos son: el mundo latinoamericano, la geografía, el régimen colonial y su legado, la arquitectura, la música, el pluriculturalismo, el feminismo en Latinoamérica y los hispanos (latinos) en Estados Unidos, etc.

Se pretende que este libro ayude a los estudiantes a obtener el máximo rendimiento en su aprendizaje y conocer la riqueza y la complejidad de la cultura latinoamericana. Todo ello a través de una organización temática, con el apoyo de preguntas, resúmenes de capítulos, fotos, ilustraciones y mapas. Sin embargo, el soporte gráfico del libro es escaso.

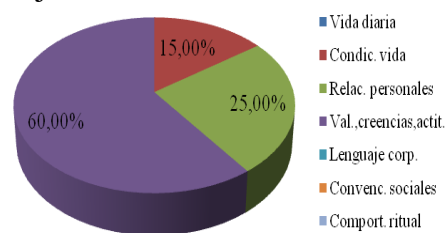
Por otra parte, hay listas de vocabulario en cada capítulo, pero sin explicaciones adicionales. También se presenta un resumen y una serie de cuestiones y temas de conversación en cada unidad, para realizar comentarios en clase. Aparte se explican y ofrecen algunas informaciones a pie de página. En la página 267 se proporciona información sobre películas, videos y otros materiales audiovisuales.

Imagen de: Manual 6



En cuanto a los temas propuestos por el MCER, se observa una reducción de los mismos, pues únicamente están presentes los relacionados con valores, creencias y actitudes (60%), las relaciones personales (25%) y las condiciones de vida (15%). Lo que más se trata, son los contenidos culturales sobre geografía, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, población, transportes, filatelia y numismática, clima, agricultura y emigración.

Figura 155: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 6.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 90: Ficha técnica del Manual 7- El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	VV.AA.
		TÍTULO	El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización
		AÑO	2011
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	A2
		ASIGNATURA	Vida y cultura de España (3º curso)
EDITORIAL	HABLA CON ENES S.L.	ISBN	9788461474950
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 23,90
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	160
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			
Calidad de papel: Color			
Formato y tamaño: Paperback 25.7 x 19.8 x 1 cm			
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple			
Encuadernación: Rústica			
Impresión o tintas: Impresión			
Otros materiales didácticos: CD			

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 7: *El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización*, este libro se ha dividido en cinco secciones: Arte y cultura, que consta de seis partes, Ciencia y sociedad, Viajes y geografía y Tradiciones e historia, que contienen cuatro partes respectivamente. Por último, hay una sección dedicada a presentar la historia, la geografía y los principales aspectos culturales de los países hispanohablantes. Esta sección se compone de varios apartados. El primero está dedicado a España; el segundo a México y América del Norte; el tercero a América Central y los países del Caribe; el cuarto a América del Sur, y finalmente un quinto

apartado presenta la situación de idioma español en el resto del mundo.

Este libro está diseñado para trabajar en un nivel A2, y todos los artículos están relacionados con aspectos culturales de España e Hispanoamérica. Ayuda al estudiante a conocer temas culturales del mundo hispano y, al mismo tiempo, permite al docente trabajar en actividades de comprensión y expresión basadas en la realidad sociocultural de España y América Latina.

En cada página se pueden encontrar explicaciones en español de las palabras más difíciles y al final del libro se puede consultar un glosario en inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Se ofrece un CD con audio a través del cual los estudiantes pueden escuchar y oír gran variedad de acentos que existen en español.

También se proponen actividades de lengua y cultura, tanto de expresión escrita como de expresión oral. Éstas primeras serán herramientas para activar los conocimientos de léxico y gramática que después van a necesitar los estudiantes en las actividades de puesta en común, debate (expresión oral) y de composición escrita.

En su introducción, se señala que muchas de las actividades presentadas son del mismo estilo y nivel de dificultad que las que se plantean en el examen del DELE (A2), por lo que el libro resulta de gran utilidad para la preparación de este examen. Además, se propone una plataforma llamada “Rincón del profesor”⁵ en la web con el objetivo de responder las dudas del alumnado.

Por otra parte, podemos observar que todos los artículos que aparecen vienen acompañados de una serie de actividades que ponen en juego competencias culturales y empujan al alumnado a utilizar estrategias de comunicación. Se plantea también una tarea final que trata de recoger y poner en práctica todo lo aprendido.

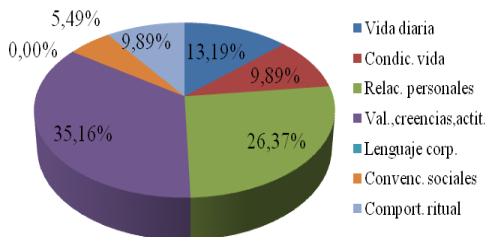
⁵ La soluciones de las actividades de este libro las encontrará en el apartado llamado “Rincón del profesor” en la web de la revista Punto y Coma: www.pyc-revista.com. Allí también encontrará otras sugerencias de explotación didáctica a partir de los textos y actividades planteadas.

Imagen de: Manual 7



Este libro ofrece contenidos relacionados en los valores, las creencias y las actitudes (35,16%), las relaciones personales (26,37%) y la vida diaria (13,19%); mientras que del lenguaje corporal no hay ningún contenido. Como se puede observar, el porcentaje de los apartados es también bastante equilibrada.

Figura 156: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 7.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 91: Ficha técnica del Manual 8- España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización.

FICHA TÉCNICA			
PORTADA		AUTOR	Mora, C.
		TÍTULO	España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización
		AÑO	2002
		ÁMBITO CULTURAL	España
		NIVEL	Intermedio (B1– B2)
		ASIGNATURA	Historia y Geografía de Hispanoamérica (1º curso) + Historia y cultura española (1º curso)
EDITORIAL	SGEL	ISBN	8471437988
LUGAR DE EDICIÓN	Madrid	PRECIO	Eur 13,98
DESTINATARIOS	Alumno	MATERIAL	Libro de texto
COLECCIÓN	Español para extranjeros	Nº DE PÁGINAS	80
Metodología			
Se definen los objetivos con claridad: Sí			
Presentación de los contenidos (esquemas, resúmenes...): Sí			
Aspectos externos del material didáctico			

Calidad de papel: Color
Formato y tamaño: Paperback 25.8 x 18.8 x 0.6 cm
Tipografía (tipo de letra y extensión de la línea): Cambria (tamaño 12 puntos); Interlineado: Espacio simple
Encuadernación: Rústica
Impresión o tintas: Impresión
Otros materiales didácticos: No

Fuente: Elaboración propia (2014).

Manual 8: *España, ayer y hoy: itinerario de cultura y civilización* es un material que destaca por los aspectos relevantes de la cultura y de la civilización española. Está compuesto de 26 unidades, organizadas en diferentes áreas temáticas que expresan la realidad de la España actual y sus raíces históricas. Los aspectos más importantes de este libro son: historia y arte, demografía, economía, instituciones y tradiciones.

Cada unidad aparece organizada en dos páginas, en las que se tratan aspectos relacionados con el tema presentado anteriormente, sin profundizar excesivamente en ellos y que requieren por parte del docente un trabajo extra para explicarlo. Sin embargo, algunos temas aparecen repetidos en varias unidades como: la historia y el arte (en cuatro unidades) y el turismo y las vacaciones (en tres) en los que se ahonda algo más.

El libro está escrito con un lenguaje sencillo y claro, con lo que los estudiantes de EL2/ELE de nivel B2 podrán acceder al contenido de este material sin grandes dificultades. La estructura del soporte físico no es muy variada, se limita al índice temático y a un cuadro cronológico al final del libro. Por otro lado, el soporte gráfico que acompaña al texto es abundante en fotografías, tablas, cuadros y mapas, muy esclarecedores, que facilitan la comprensión. Sin embargo, en algunos datos como en algunas fotografías, el material pierde cierta actualidad. Por ejemplo, los datos económicos en cifras aparecen en pesetas, los años son anteriores a 1992, no se habla de las empresas españolas de gran prestigio de los últimos 10 años, ni de los políticos de la última década, etc. Otro ejemplo, lo podemos encontrar en el tema 16, dedicado a las grandes empresas de España, en donde se presenta un cuadro de empresas españolas, y no se nombra a algunas de las empresas más internacionales como Zara o Camper. Éstos son referentes culturales españoles para los estudiantes extranjeros. Algo parecido ocurre en el tema 25 “Vanguardia cultural y artística” cuando se habla del cine español y donde no se nombre al director de cine con más proyección internacional y, por tanto, más conocido entre los estudiantes: Pedro Almodóvar.

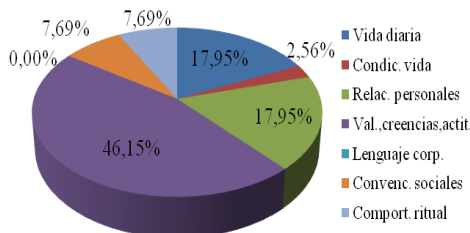
No hay ninguna sugerencia para realizar actividades didácticas por parte de la autora ni por parte de la editorial, por lo tanto, es un material concebido como una guía de lectura para el estudiante curioso por conocer algunos aspectos de la realidad española.

Imagen de: Manual 8



En cuanto a los temas propuestos por el MCER, están presentes los relacionados con valores, creencias y actitudes (46,15%), la vida diaria (17,95%), las relaciones personales (17,95%), las convenciones sociales y el comportamiento ritual (7,69%) y -con menor presencia- aspectos de las condiciones de vida (2,56%). Lo que más se trata, son contenidos culturales sobre geografía, economía, ganadería, caza y pesca, industria y energía, población, transportes, filatelia y numismática, clima, agricultura y emigración.

Figura 157: Porcentaje de los contenidos socioculturales del Manual 8.



Fuente: Elaboración propia (2014).

6.3.3 Análisis combinado entre los manuales y los planes de estudio con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

Partiendo del análisis de los 8 manuales presentados en el apartado anterior, hemos:

1º. Descrito las características de estos manuales, seleccionando los temas y la metodología utilizada.

- 2º. Comprobado que los manuales permiten desarrollar los conocimientos y habilidades sugeridos en el MCER.
- 3º. Comprobado la importancia que tiene el componente sociocultural en el bloque cultura.
- 4º. Comprobado que el concepto que tienen las editoriales de la cultura es tradicional.

Para analizar los contenidos culturales que aparecen en cada uno de los ocho manuales seleccionados, se ha elaborado una plantilla de análisis con once epígrafes que, a su vez, se dividen en diferentes subapartados, tal y como hemos presentado en el apartado 6.3.1.

El cuadro 92 recoge el resultado de la explicación de la plantilla de análisis de los ocho manuales. A partir de esta información vamos a presentar los resultados obtenidos respecto de los once epígrafes trabajados⁶ en la plantilla de análisis.

Cuadro 92: Plantilla de análisis: Conclusión.

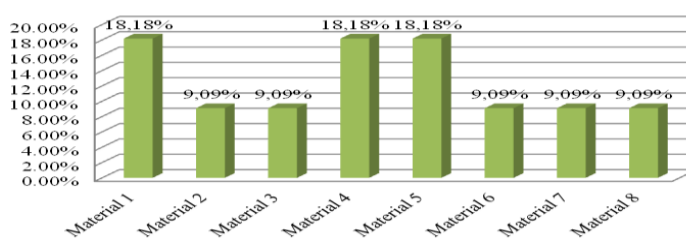
	Soporte Físico	Soporte Gráf.	Estru. del Soporte físico	Ámbit. cult.	Cont.	Cont. Soccio.	Otros cont.	Destr.	Orie. Cult.	Tipo. de activi.	Mod. . de trabajo	Total
M 1	2	9	7	1	6	120	69	15	3	18	3	253
M 2	1	12	4	1	5	103	30	3	3	3	3	168
M 3	1	6	13	1	5	70	17	15	3	18	3	152
M 4	2	9	6	1	11	74	40	15	9	18	3	182
M 5	2	12	26	1	6	51	32	13	3	16	12	174
M 6	1	8	18	1	5	60	64	15	3	18	3	196
M 7	1	15	18	1	15	91	51	15	9	18	9	243
M 8	1	11	6	1	3	39	44	3	3	7	3	121
M 1	18,18%	10,98%	7,14%	12,50%	10,71%	19,74%	19,88%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	16,99%
M 2	9,09%	14,63%	4,08%	12,50%	8,93%	16,94%	8,65%	3,19%	8,33%	2,59%	7,69%	11,28%
M 3	9,09%	7,32%	13,27%	12,50%	8,93%	11,51%	4,90%	15,96%	25%	15,52%	7,69%	10,21%
M 4	18,18%	10,98%	6,12%	12,50%	19,64%	12,17%	11,53%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	12,22%
M 5	18,18%	14,63%	26,53%	12,50%	10,71%	8,39%	9,22%	13,83%	8,33%	13,79%	30,77%	11,69%
M 6	9,09%	9,76%	18,37%	12,50%	8,93%	9,87%	18,44%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	13,16%
M 7	9,09%	18,29%	18,37%	12,50%	26,79%	14,97%	14,70%	15,96%	25%	15,52%	23,08%	16,32%
M 8	9,09%	13,41%	6,12%	12,50%	5,36%	6,41%	12,68%	3,19%	8,33%	6,03%	7,69%	8,13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia (2014).

⁶ La puntuación utilizada en la plantilla de análisis (cuadro 64) ha sido de 0 (No) /1 (Sí) para los descriptores de soporte material, ámbito cultural y programación. En el resto de descriptores se ha utilizado la puntuación de 0 (Inexistente/ Baja), 1 (Poco/ Correcta), 2 (Bastante/Alta), 3 (Abundante/Excelente), lo que ha facilitado la cuantificación de los datos obtenidos

En cuanto a la descripción del manual de texto y en concreto a lo que hace referencia al “Soporte Físico”, se ha comprobado que los manuales 1, 4 y 5 ofrecen, junto al *libro del alumno*, un *cuaderno de actividades*. Especialmente, el manual 5 tiene un libro de prácticas para complementar los contenidos del libro de texto y proporcionar distintos ejercicios para el alumnado. Los manuales 2, 3, 6, 7 y 8 incluyen una guía de diversos temas de contenido cultural, con algunas actividades o preguntas con el mismo contenido que en el libro.

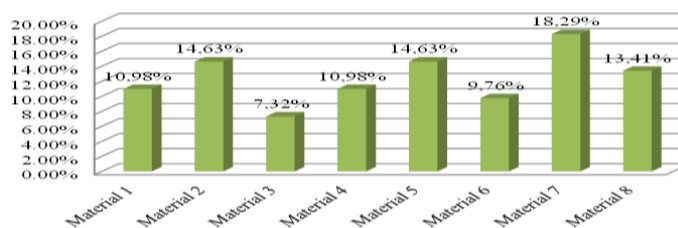
Figura 158: Plantilla de análisis: Soporte Físico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto al “Soporte Gráfico”, el manual 7 es el más completo. Le siguen los manuales 2 y 5. Eso sí, los ocho materiales incluyen fotografías y mapas. En los manuales 4, 5 y 6 hay ilustraciones en forma de dibujos y cuadros. Los manuales 1, 2, 5 y 8 incorporan gráficos y cuadros estadísticos. En definitiva, las fotografías, los gráficos, los cuadros estadísticos, las ilustraciones, los dibujos y los mapas son el apoyo gráfico utilizado más frecuentemente.

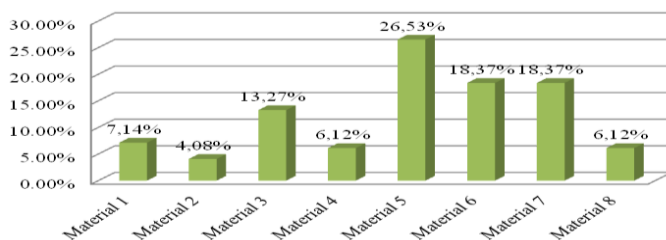
Figura 159: Plantilla de análisis: Soporte Gráfico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al porcentaje de la “Estructura del soporte físico”, el manual 5 ofrece la puntuación más alta. Le siguen los manuales 6 y 7, que también ofrecen índices temáticos, cuadros cronológicos, diversos textos literarios, material periodístico, direcciones web, etc.

Figura 160: Plantilla de análisis: Estructura del soporte físico.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A través de este análisis, se comprueba que de los ocho manuales, cuatro libros están centrados en España, dos en Hispanoamérica y otros dos incluyen tanto la cultura española como la hispanoamericana. Todos los textos presentan contenidos culturales bastante completos e incluyen contenidos léxicos. Por contra, el contenido gramatical y estratégico es menor, excepto en los manuales 4 y 7.

En cuanto a los “Contenidos”, podemos observar que el objetivo principal de estos materiales didácticos se centra en ofrecer materiales complementarios de cultura y contenidos léxicos. En el manual 7, los contenidos son más completos que en los otros manuales. Ayuda al estudiante a conocer temas culturales y permite al docente trabajar en actividades de comprensión y expresión. Se plantean también tareas que tratan de recoger y poner en práctica todo lo aprendido. Esto nos da a entender que el manual 7 es mejor que los otros manuales utilizados para aprender el bloque cultura.

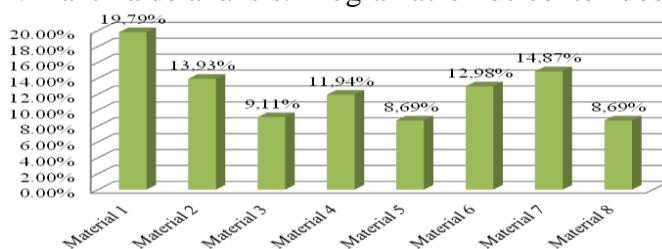
Cuadro 93: Plantilla de análisis: Contenidos.

Contenidos	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
Contenido cultural	3	3	3	3	3	3	3	3
Contenido gramatical	0	0	0	3	0	0	3	0
Contenido léxico	3	2	2	3	2	2	3	0
Contenido estratégico	0	0	0	1	0	0	3	0
Contenido discursivo	0	0	0	1	1	0	3	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como podemos ver, en los manuales 1 y 7, la “Programación de contenidos culturales” es abundante. El manual 1 podría considerarse, dentro de los analizados, como el que más contenidos culturales presenta.

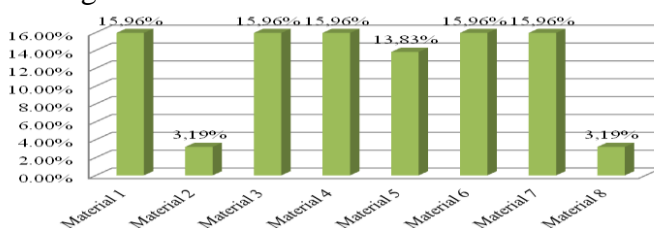
Figura 161: Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales



Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a las “Destrezas”, se verifica que los manuales 2 y 8 son los que menos las trabajan. Los libros proponen preguntas, actividades didácticas o conversaciones para llevar a cabo con los estudiantes de E/LE, pero en ninguno de los manuales se trabaja la destreza de traducción. Por lo tanto, estos manuales no tienen en cuenta la importancia de la traducción en el aprendizaje del bloque cultura.

Figura 162: Plantilla de análisis: Destrezas.



Fuente: Elaboración propia (2014).

El ítem de “Destrezas”, se divide en seis destrezas. En todos manuales se observa un alto porcentaje de las mismas. Los manuales 2 y 8 tiene un menor porcentaje. La mayoría de estos manuales abarcan destrezas, pero en ningún libro de texto aparece el desarrollo de la destrezas de traducción. Por otra parte, se comprueba que estos manuales presentan un mayor uso didáctico de los textos, y por ende, favorecen el desarrollo de distinta destrezas en el alumnado. Sin embargo, hay que destacar que en estos manuales se aprecia un alto nivel de destrezas, por tanto los estudiantes ya deben contar con una alta competencia.

Cuadro 94: Plantilla de análisis: Destrezas.

Destrezas	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
Compresión escrita	3	3	3	3	3	3	3	3
Producción escrita	3	0	3	3	2	3	3	0
Compresión oral	3	0	3	3	2	3	3	0
Producción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Interacción	3	0	3	3	3	3	3	0
Traducción	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a la “Orientación cultural”, se comprueba que la mayoría de los manuales tiene una orientación monocultural; es decir, la presentación de la realidad española o hispanoamericana, no pretende promover el acercamiento a la cultura del alumnado o favorecer el estudio comparado de las culturas presentes en el aula. Esto se da en la totalidad del manual 7, y en menor medida con el 4, en los que el autor propone debates o cuestiones sobre la realidad sociocultural de los estudiantes que están siguiendo las clases del bloque cultura. Es decir, la presentación de la realidad española o hispanoamericana no promueve el acercamiento a la cultura de los estudiantes ni favorece el estudio comparado de las culturas presentes. Este aspecto es importante para nuestra investigación, ya que consideramos que los estudiantes no sólo aprenden los conocimientos culturales de la lengua meta, sino también conocer y comparar las diferencias y las semejanzas entre la propia cultura y la cultura extranjera para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

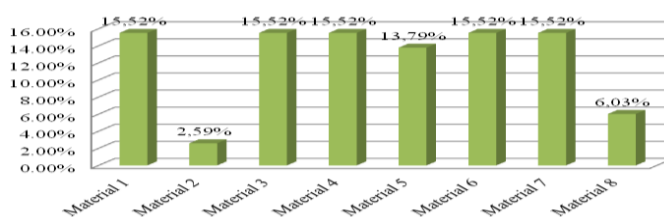
Cuadro 95: Plantilla de análisis: Orientación cultural.

Orientación cultural	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
Orientación monocultural	3	3	0	3	3	3	3	3
Orientación multicultural	0	0	0	0	0	0	3	0
Orientación intercultural	0	0	0	3	0	0	3	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Con respecto a la “Tipología de actividades”, el manual 2 es el que menos las trabaja. En general, la mayoría de los manuales proponen una serie de preguntas, actividades didácticas y conversaciones, etc.

Figura 163: Plantilla de análisis: Tipología de actividades.

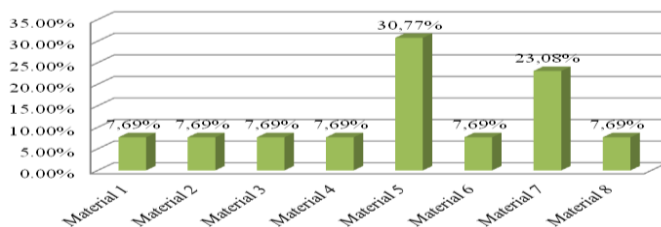


Fuente: Elaboración propia (2014).

En relación con la “Modalidad de trabajo” (individual, pareja, grupo, gran grupo), los manuales utilizados, en su totalidad ofrecen una estructura de trabajo individual. El manual 5 destaca por las modalidades de trabajo concebidas para que el docente sea el que presente los contenidos culturales ante un grupo grande que debe tomar notas, escuchar o leer. En general, la mayoría de los manuales están diseñados para trabajar tanto individualmente

como en parejas; en cambio, las actividades pensadas para grupos grandes o pequeños, son escasas.

Figura 164: Plantilla de análisis: Modalidad de trabajo.



Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, vamos a relacionar los ocho manuales con los objetivos curriculares. En el apartado 6.2 se han expuesto los objetivos educativos de las asignaturas del bloque cultura de los Departamentos de Español. Aunque en cada departamento hay varios tipos de asignaturas del bloque cultura con sus objetivos académicos, se observan directrices comunes, como: el objetivo final que se persigue es que los estudiantes desarrollen la competencia intercultural; que adquieran y conozcan la realidad social de los países de habla hispánica con el fin de ampliar su horizonte mental, cultural y humano. Al mismo tiempo, enriquecer su capacidad de análisis, de crítica, de comprensión y de búsqueda de soluciones a los problemas, con vistas a que se formen un criterio personal y asumir pautas de acción. Se pretende, en suma, capacitarlos para servir de puente entre Taiwán y los países o personas hispanohablantes.

Los materiales de texto por sí solos no bastan para cubrir los contenidos socioculturales establecidos por el MCER, sino que es necesario considerar el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza/aprendizaje. A este respecto, hay que señalar que las situaciones y las necesidades de los estudiantes occidentales son diferentes a las de los estudiantes orientales. Si bien los contenidos y su organización son adecuados para los estudiantes occidentales, pueden resultar difíciles e inadecuados para los estudiantes taiwaneses. Por lo tanto, es necesario añadir otros contenidos para consolidar éstos y, al mismo tiempo, comprobar si estos manuales se corresponden con las directrices, los planes y objetivos curriculares de cada asignatura.

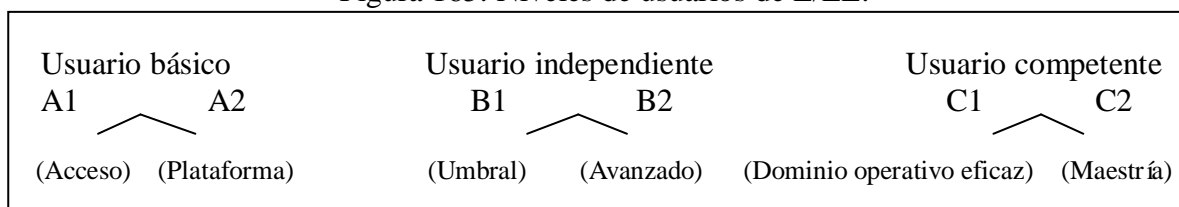
De lo anteriormente expuesto, se desprende que los objetivos de las asignaturas del bloque cultura de los planes de estudio de los cuatro Departamentos de Español, no sólo son

unidireccionales, sino bidireccionales, ya que a través de la enseñanza de la cultura, los estudiantes adquieren conocimientos y llegan a las competencias deseadas.

También tenemos que tener presente que algunos manuales correspondientes al bloque cultura, no siempre satisfacen las necesidades de los planes de estudio de los cuatro Departamentos de español. No se observa una relación estrecha entre los objetivos de cada plan de estudios y los contenidos de cada manual. No existe un libro perfecto, como tampoco ningún libro de texto excelente asegura el éxito del aprendizaje. Ahora bien, es necesario elegir el libro que mejor se corresponda con los planes de estudio de cada Departamento. Por lo tanto, cada manual de texto ha de tener presente los tipos de enseñanza más adecuados para cada contenido.

Por otra parte, no podemos obviar el nivel de lengua que debe poseer el estudiante de Taiwán según los *Niveles comunes de referencia* del MCER. En el primer curso, el alumnado tiene un nivel de 0 a A1, en segundo de A1 a A2, en tercero, de A2 a B1, y en cuatro, de B1 a B2.

Figura 165: Niveles de usuarios de E/LE.



Fuente: Esquema tomado del MCER (2002).

Cuadro 96: Nivel de conocimientos del alumnado de Taiwán.

Curso	Nivel del conocimientos del alumnado en los Departamentos de Español de Taiwán
1°	0- A1
2°	A1- A2
3°	A2- B1
4°	B1- B2

Fuente: Elaboración propia (2014).

En efecto, como podemos comprobar en el siguiente cuadro, la mayoría de los manuales se dirigen a estudiantes considerados *usuarios independientes (B1-B2)* o *usuarios competentes (C1-C2)*.

Cuadro 97: Manual según el nivel del curso.

Manual	Usuario básico		Usuario independiente		Usuario competente	
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Manual 1			X	X		
Manual 2				X	X	X
Manual 3			X	X		
Manual 4	X	X				
Manual 5				X	X	X
Manual 6			X	X		
Manual 7		X				
Manual 8			X	X		

Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, pasamos a comprobar si los contenidos de los textos seleccionados se relacionan con los objetivos de las asignaturas. Para ello nos vamos a centrar en: a) Nivel de idioma del manual utilizado en clase frente al Nivel de conocimientos del alumnado; b) Contenidos del manual frente a los Objetivos curriculares de la asignatura bloque cultura.

En el siguiente cuadro que, se divide en tres partes, podemos analizar el nivel de conocimiento del español, en qué curso se incluye la asignatura del bloque cultura, y el nivel del alumnado de ese curso. De hecho, como se puede observar, ninguno de los materiales analizados coincide totalmente con el nivel del curso y los niveles de los estudiantes de Taiwán. Es decir, el nivel de cada manual es más alto que los niveles que poseen los estudiantes.

Cuadro 98: Comparación de niveles entre manuales y estudiantes.

Manual	Nivel de idioma de manual	Curso	Nivel de conocimientos del alumnado
Manual 1	B1- B2	3°	A2- B1
Manual 2	B2- C2	4°	B1- B2
Manual 3	B1- B2	4° (Junior College de cinco años)	A2- B1
Manual 4	A1- A2	1°	0- A1
Manual 5	B2- C2	4°	B1-B2
Manual 6	B1-B2	5° (Junior College de cinco años)	B1-B2
Manual 7	A2	3°	A2-B1
Manual 8	B1-B2	1°	0- A1

Fuente: Elaboración propia (2014).

A continuación, presentamos un pequeño resumen de las características más relevantes de cada manual. Respecto del **Manual 1** podemos decir que los contenidos culturales son abundantes. Este manual es el que más contenidos culturales presenta. Tal y como se puede

ver en el siguiente gráfico .

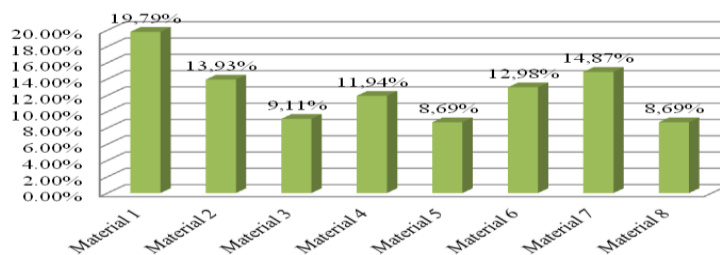
Cuadro 99: Manual 1.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
¡Viva la cultura! en España	Cultura Española	3.º	Tamkang

Fuente: Elaboración propia (2014).

Es de destacar el alto nivel de relación existente entre los objetivos de la asignatura “Cultura Española” y el libro de texto utilizado para su desarrollo. Se ofrece un amplio panorama de la cultura de España y se abarcan varias destrezas para que los estudiantes adquieran las capacidades de comprensión escrita, producción escrita, comprensión oral, producción oral e interacción.

Figura 166: Plantilla de análisis: Programación de contenidos culturales



Fuente: Elaboración propia (2014).

Analizado en Manual 1 pasamos a presentar el **Manual 2**. El contenido de este libro de texto coincide con los contenidos de la asignatura “Sociedad hispánica del siglo XXI”. Hay varios temas sobre la cultura española. Sin embargo, el nivel de este manual es más alto que el nivel que tienen los estudiantes, además, falta el tratamiento de otras destrezas.

Cuadro 100: Manual 2.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Guía de usos y costumbres de España	Sociedad hispánica del siglo XXI	4º	Fujen

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 101: Destrezas en el Manual 2.

Destrezas	Manual 2
Comprensión escrita	3
Producción escrita	0
Comprensión oral	0
Producción oral	0
Interacción oral	0
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo que respecta al **Manual 3**, este abarca muchos contenidos relacionados con los valores, las creencias y las actitudes. Con respecto a los contenidos de esta asignatura, destaca la Historia de España y los protagonistas de su cultura. Según el análisis a partir de la plantilla modelo, estos contenidos son abundantes en este libro.

Cuadro 102: Manual 3.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
España y su civilización	Cultura y Civilización española	4° (Junior College de cinco años)	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Presentamos a continuación los datos relativos al **Manual 4**. Este libro coincide con las necesidades del estudiante novel. No sólo se tratan los temas generalmente presentados en los textos de civilización, sino también los temas de la vida diaria.

Cuadro 103: Manual 4.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Carrusel: El mundo de habla hispana	Introducción a la civilización hispánica	1°	Providence

Fuente: Elaboración propia (2014).

En cuanto al **Manual 5**, ofrece apartados sobre la geografía, la economía, el comercio, la emigración y la población, etc. Estos contenidos coinciden con los objetivos curriculares de “Historia y geografía de Hispanoamérica”. El Manual 5 ofrece varias modalidades de trabajo: individual, en parejas, en pequeño y gran grupo. Sin embargo, el nivel de este libro es más alto que el nivel del alumno.

Cuadro 104: Manual 5.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Imágenes de América Latina	Historia y cultura latinoamericana	4°	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 105: Modalidad de trabajo en el Manual 5.

Modalidad	Manual 5
Individual	3
En pareja	3
En grupo	3
En gran grupo	3

Fuente: Elaboración propia (2014).

Del **Manual 6** podemos concluir que los contenidos se centran en los valores, las creencias y las actitudes, especialmente, en el conocimiento fundamental de Latinoamérica según los

datos arrojados por el análisis efectuado con la plantilla. Los contenidos culturales coinciden con los objetivos de la asignatura.

Cuadro 106: Manual 6.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
Latinoamérica: Su civilización y su cultura	Cultura y Civilización latinoamericana	5° (Junior College de cinco años)	Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Respecto al **Manual 7**, este es utilizado en 3° curso, por lo tanto, se corresponde con el nivel de los estudiantes. Es el libro de texto más novedoso de entre los ocho analizados. Se incluyen actividades, tanto de expresión escrita como de expresión oral. Este manual didáctico permite desarrollar las habilidades sugeridas en el MCER y el PCIC.

Cuadro 107: Manual 7.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización	Vida y cultura de España	3°	Providence

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 108: Destrezas en el Manual 7.

Destrezas	Manual 7
Compresión escrita	3
Producción escrita	3
Compresión oral	3
Producción oral	3
Interacción oral	3
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 109: Tipología de actividades en el Manual 7.

Tipología de actividades	Manual 7
Recepción escrita	3
Recepción oral	3
Producción escrita	3
Producción oral	3
Interacción escrita	3
Interacción oral	3

Fuente: Elaboración propia (2014).

Finalmente, tenemos el **Manual 8**, su nivel es más alto que el nivel que tienen los estudiantes. Además, no hay desarrollo de destrezas. Tampoco, incluye datos estadísticos y contenidos culturales actuales.

Cuadro 110: Manual 8.

Nombre de manual	Asignatura	Curso	Universidad
España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización	Historia y Geografía de Hispanoamérica + Historia y cultura española	1°	Tamkang + Wenzao

Fuente: Elaboración propia (2014).

Cuadro 111: Destrezas en el Manual 8.

Destrezas	Manual 8
Compresión escrita	3
Producción escrita	0
Compresión oral	0
Producción oral	0
Interacción oral	0
Traducción	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según los datos aportados por la plantilla modelo, los contenidos de este libro se centran en los valores, las creencias y las actitudes, especialmente en el conocimiento fundamental de Latinoamérica. Los contenidos culturales coinciden con los objetivos de la asignatura “Historia y geografía de Hispanoamérica” e “Historia y cultura española”.

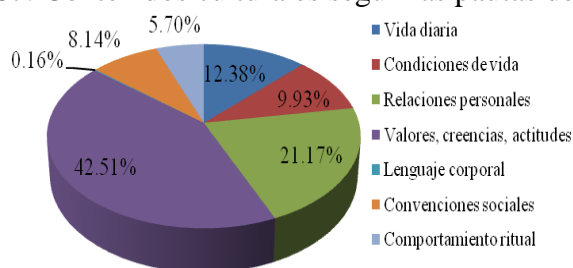
Concluido el estudio de la relación entre los ocho manuales y los objetivos de la asignatura del bloque cultura, pasamos a analizar los contenidos culturales señalados por el MCER. Como se puede ver en el cuadro 112 y en la figura 167, según la plantilla de análisis, en los ocho manuales hay una gran presencia de aspectos relacionados con los valores, las creencias, las actitudes y las relaciones personales (pertenecientes a la “Cultura con mayúscula”). Los materiales se centran en los contenidos culturales de la Cultura con mayúscula, al contrario, los contenidos sobre la “Cultura con minúscula” son escasos. Los contenidos relacionados con la cultura son desiguales y los materiales no contienen suficientes temas culturales, es decir, carecen de temas relacionados con la cultura. Por esta razón, muchos profesores utilizan otros materiales o proporcionan otras referencias bibliográficas al estudiante a fin de complementar los contenidos. Habrá, pues, que aumentar los temas para satisfacer la creciente necesidad del estudiante en este sentido. Los contenidos han de integrar combinaciones variables, y no sólo utilizarse como base de un único nivel predeterminado, según cada caso.

Cuadro 112: Análisis de los contenidos culturales según el MCER.

	Vida diaria	Condiciones de vida	Relaciones personales	Valores, creencias, actitudes	Lenguaje corporal	Convenciones sociales	Comport. ritual	Total
M 1	12	9	24	39	0	21	9	114
M 2	9	9	24	31	0	21	9	103
M 3	12	9	12	36	0	0	1	70
M 4	12	9	12	36	1	0	4	74
M 5	12	6	12	33	0	0	0	51
M 6	0	9	15	36	0	0	0	60
M 7	12	9	24	32	0	5	9	91
M 8	7	1	7	18	0	3	3	39
Total	76	61	130	261	1	50	35	602
M 1	15,79%	14,75%	18,46%	14,94%	0%	42%	25,71%	18,94%
M 2	11,84%	14,75%	18,46%	11,88%	0%	42%	25,71%	17,11%
M 3	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	0%	0%	2,86%	11,63%
M 4	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	100%	0%	11,43%	12,29%
M 5	15,79%	9,84%	9,23%	12,64%	0%	0%	0%	8,47%
M 6	0%	14,75%	11,54%	13,79%	0%	0%	0%	9,97%
M 7	15,79%	14,75%	18,46%	12,26%	0%	10%	25,71%	15,12%
M 8	9,21%	1,64%	5,38%	6,9%	0%	6%	8,57%	6,48%

Fuente: Elaboración propia (2014).

Figura 167: Contenidos culturales según las pautas del MCER.



Fuente: Elaboración propia (2014).

En conclusión, podemos decir que los objetivos curriculares de cada asignatura se relacionan de manera evidente con los contenidos de los manuales. Sin embargo, en los libros de textos, los contenidos no aparecen siempre de forma equilibrada, los profesores tienen que añadir otros textos o usar materiales adicionales para completar estas carencias. Por otra parte, en el cuadro 98, se ha podido observar que el nivel de cada material es superior al nivel de los estudiantes, por lo tanto, desde la perspectiva del equilibrio entre el nivel del material y el nivel del alumnado, estos materiales no resultan muy adecuados para los estudiantes.

A continuación, pasaremos a comprobar si los ocho manuales cumplen las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC. En el cuadro 113 se presenta la selección de contenidos culturales, sugeridos por el MCER.

Cuadro 113: Temas relacionados de los contenidos culturales del MCER.

1 °	Temas relacionados con la vida diaria
2 °	Temas relacionados con las condiciones de vida
3 °	Temas relacionados con las relaciones personales
4 °	Temas relacionados con los valores, las creencias y las actitudes
5 °	Temas relacionados con el lenguaje corporal
6 °	Temas relacionados con las convenciones sociales
7 °	Temas relacionados con el comportamiento ritual

Fuente: Elaboración propia (2014).

Como ya se ha podido observar en la figura 167 los temas que tiene que ver con las relaciones personales y los valores, las creencias y las actitudes son los aspectos que aparece con más frecuencia en los materiales analizados. De acuerdo con nuestro análisis, se comprueba que los contenidos de los materiales seleccionados se refieren sobre todo a los valores, las creencias, las actitudes, es decir, lo que se ha denominado la “Cultura con mayúscula”. Los contenidos que más aparecen son los relacionados con la historia, la geografía, la política, las artes, la economía, la religión. Con menor frecuencia, se encuentran aspectos relacionados con la primera, segunda y sexta categoría (cuadro 113). Es obvio que los temas de la séptima categoría escasean muchísimo. Casi ningún material aborda estos aspectos.

En cuanto a los componentes culturales, sugeridos por el PCIC, estos se agrupa en tres: Referentes culturales, Saberes y comportamientos y Habilidades y actitudes interculturales. En el cuadro 114 se aprecian los temas correspondientes al primero (Referentes culturales). En los ocho manuales analizados, los contenidos de este tipo son suficientes con respecto a otros contenidos. Sin embargo, los referentes a la segunda categoría (Saberes y comportamientos) son los que menos aparecen en los ocho manuales analizados. Tampoco se encuentran referencias sobre la “Cultura con minúscula”:

Cuadro 114: Componente cultural

1°	Referentes culturales	Conocimientos generales de los países hispanos
		Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
		Productos y creaciones culturales
2°	Saberes y comportamientos	Condiciones de vida y organización social
		Relaciones interpersonales

		Identidad colectiva y estilo de vida
3°	Habilidades y actitudes interculturales	Configuración de una identidad cultural
		Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
		Interacción cultural
		Mediación intercultural

Fuente: Elaboración propia (2014).

Según este análisis, se comprueba que los contenidos que aparecen en los manuales seleccionados (ocho manuales) se refieren sobre todo al contenido cultural por encima de los valores, las creencias, las actitudes, es decir, los temas de estos materiales del bloque cultura que más aparecen se corresponden con lo que se ha denominado la “Cultura con mayúscula” (también “cultura cultivada o legitimada”). Los contenidos que más abundan son los relacionados con la historia, la geografía, la política, las artes, la economía, la religión. Por eso, se puede concluir que en los contenidos de estos manuales hay un desajuste entre lo que proponen y las pautas del MCER y el PCIC en relación con la competencia sociocultural.

Con respecto a las “Destrezas”, se observa que estos manuales presentan un mayor uso didáctico de textos, favoreciendo el desarrollo de distintas destrezas por parte del alumnado.

Cuadro 115: Plantilla de análisis: Destrezas.

Destrezas	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	M 7	M 8
Compresión escrita	3	3	3	3	3	3	3	3
Producción escrita	3	0	3	3	2	3	3	0
Compresión oral	3	0	3	3	2	3	3	0
Producción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Interacción oral	3	0	3	3	3	3	3	0
Traducción	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia (2014).

Por lo aportado hasta el momento podemos afirmar que los manuales, los contenidos culturales y la aplicación didáctica no se corresponden con las pautas del MCER y el PCIC. Podemos decir que pocos manuales favorecen, dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje, la competencia sociocultural a partir de técnicas didácticas y propuestas pedagógicas.

Podemos ir concluyendo respecto de los manuales estudiados que:

- a) La mayoría de los manuales utilizados en la clase del bloque cultura de los Departamentos de Español entre 2009 y 2014, abarca contenidos pertenecientes a lo que se ha denominado “Cultura con mayúscula”.

- b) Los contenidos de estos manuales se desarrollan desigualmente. En su mayoría presentan temas de geografía, economía, población y clima, pero no incluyen aspectos socioculturales recomendados por el MCER. Por lo tanto, la mayoría de los libros de texto presentan contenidos limitados y con una proporción de temas desequilibrada. Los temas relacionados con el lenguaje corporal y con el comportamiento ritual son escasos. Los manuales se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre los aspectos culturales hispánicos.
- c) El análisis cuantitativo, de los contenidos socioculturales presentes en los manuales analizados, confirma que los aspectos que más escasean son los relacionados con el lenguaje corporal. Tampoco hay referencias al comportamiento ritual, la vida diaria y las condiciones de vida (características pertenecientes a la “Cultura con minúscula”, cultura a secas o cultura esencial).
- d) Los manuales diseñados para trabajar las destrezas son abundantes. Este aspecto se trabaja a través de preguntas, actividades o temas de conversación, para profundizar en el entendimiento de los contenidos por parte del alumnado. Se describe el conocimiento cultural y, al mismo tiempo, se fomenta la capacidad de superar con eficacia los malentendidos culturales, a fin de superar las relaciones estereotipadas y desarrollar la competencia comunicativa.
- e) El nivel de estos manuales de texto utilizados en la clase es más alto que el nivel del alumnado.

En conclusión, los libros de texto por estas editoriales no ofrecen suficientes contenidos de enseñanza: éstos deben ser completados por el docente. El docente necesita utilizar otros materiales o proporcionar referencias bibliográficas adicionales al alumno para, aumentar los contenidos de la “Cultura con minúscula”. Lo cual nos lleva a pensar que un buen material didáctico, lo que debe hacer es facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia de aprendizaje de los estudiantes, es decir, debe tener como objeto crear condiciones favorables para la interacción. Potenciar la interacción en el aula, es una técnica mediante la cual se pone en escena la comunicación entre los estudiantes. La totalidad de los manuales ofrece la posibilidad para trabajar individualmente, es decir, los manuales presentan una forma unidireccional para trabajar en el aula. Estos libros de texto

se centran en preguntas o en actividades individuales, no obstante, la cooperación con el grupo es importante. Para combinar esta falta, muchos profesores aprovechan el trabajo escrito (individual o en grupo) o la presentación oral (individual o en grupo) y diseñan actividades para crear las condiciones en el aula donde la cultura, la interacción y la práctica de la lengua se combinan o complementan. A través de la interacción con los demás, del análisis, de la resolución de problemas, se desarrollará la formación humanística, la capacidad de pensamiento independiente, de aprendizaje autónomo y de actuación ante las circunstancias de la vida.

CONCLUSIONES FINALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El apartado sobre las conclusiones finales responde, como es lógico, a las preguntas e hipótesis de la investigación. La importancia de la cultura en el aprendizaje de la LE, los aspectos coincidentes y diferenciadores de la cultura china y española, la estructura del curriculum de español de los Departamentos de Taiwán, la opinión del profesorado y alumnado implicado en el aprendizaje de LE, y los manuales universitarios con su bloque cultura, han sido los ejes en los que se ha centrado esta tesis. Y las preguntas en las que desde un principio, nos hemos apoyado han sido:

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?
2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?
3. ¿Qué importancia tiene, en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?
4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?
5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los curriculum del bloque cultura en los Departamentos de Español?
6. ¿Los manuales utilizados para E/LE, se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC?
7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

A continuación, presentaremos las respuestas a dichas preguntas como consecuencia del trabajo relacionado para tal fin.

1. ¿Cuáles son los componentes culturales que debemos incluir dentro de la programación cultural?

Toda programación cultural para la enseñanza/aprendizaje de LE debe incluir los contenidos declarativos de la “Cultura con mayúscula”, de la “Cultura con minúscula” y de la “Kultura con k”. Los componentes socioculturales que se deben incluir en la

programación cultural son aquellos que tienen que ver con: la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias, las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Además de aprender los conocimientos culturales, el alumnado necesita conocer, entender y comparar las diferencias y similitudes entre su propia cultura y las de la cultura meta. Así pues, al incluir estos componentes culturales en la programación cultural, se favorece al alumnado el acceso a una realidad nueva.

2. ¿Qué competencias son necesarias para favorecer la competencia comunicativa intercultural?

A través del análisis realizado en nuestra tesis, podemos decir que la competencia intercultural y la competencia comunicativa, potencian la competencia comunicativa intercultural.

La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa, y se amplía para incorporar la competencia intercultural. La competencia comunicativa intercultural es necesaria para el uso de la comunicación en una lengua extranjera, y está estrechamente vinculada al hecho intercultural.

A través de nuestra investigación, hemos sido conscientes de que la competencia comunicativa intercultural, no se adquiere solo con el dominio de la lengua, es algo más que controlar el código lingüístico. Para desarrollar esta competencia se ha de tener en cuenta el componente social, la dimensión psíquica, los modos y maneras, las costumbres y los hábitos estandarizados.

Por otra parte, si queremos que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa plena y sean capaces de comunicarse con personas de otra cultura, tenemos que llevar a cabo un tipo de enseñanza/aprendizaje intercultural que incluya también, el tratamiento de la comunicación no verbal.

Así pues, el alumnado ha de adquirir los conocimientos declarativos (saber) que engloban el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia

intercultural, pero también, tiene que adquirir destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

3. ¿Qué importancia tiene en el aprendizaje de la lengua, los conocimientos socioculturales en la cultura meta?

Los conocimientos socioculturales son muy importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la cultura meta.

A través de la investigación ha quedado demostrado que la lengua y la comunicación son **fenómenos socioculturales**. Podemos decir que la lengua y la cultura forman las dos caras de una misma moneda, partes integradas de una misma realidad. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, no se puede olvidar la importancia de las culturas que interactúan.

Por otra parte, **la comunicación no verbal** es un aspecto de gran relevancia en el aprendizaje de E/LE. Así ha quedado demostrado en nuestro estudio que el 93% de la comunicación es no verbal (ver Mehrabian, 1972). Por ejemplo, gran parte de la comunicación, en la cultura latina, se realiza a través de gestos, mímica, es decir, de comunicación no verbal. La cultura latina se apoya en gran manera, en la comunicación no verbal, mientras que en la cultura china no sucede así. Por lo que respecta a la cultura china, la comunicación no verbal no es tan evidente, no se manifiesta de manera tan expresiva como en la española. Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de incorporar en los estudios de E/LE, todo aquello que tiene que ver con los gestos y expresiones no verbales, que condicionan la comprensión de la cultura meta.

A través del análisis realizado sobre los planes de estudio, hemos comprobado que no existen materias, ni contenidos, ni actividades relacionadas con la comprensión de la comunicación no verbal. En este mismo sentido, hemos observado que los manuales utilizados en el bloque cultura, tampoco recogen este aspecto.

Otra conclusión a la que hemos llegado, respecto a los conocimientos socioculturales, tiene que ver con las **dos culturas** implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje

de E/LE. El Modelo de las Seis Dimensiones de Hofstede, nos ha puesto en evidencia que hay gran diferencia entre la cultura taiwanesa y la cultura española, en concreto en el Individualismo (IDV), en la Evasión de la incertidumbre (UAI) y en el Pragmatismo (PRA). Por todo ello, concluimos que es muy necesario que los docentes prioricen un proceso de enseñanza/aprendizaje que potencie los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura. De este modelo, se favorecerá el conocimiento, comprensión y relación entre ambas culturas. También se evitarán errores de comprensión e interpretación dentro del proceso de la comunicación. En definitiva, lo que se pretende es que el alumnado sea capaz de comprender las dos culturas implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, y llegue a detectar sus diferencias y semejanzas.

Otro aspecto muy importante relacionado con el aprendizaje de una lengua, tiene que ver con las características de la **cultura académica**. El estudiante chino se caracteriza por su pasividad, obediencia y ausencia de pensamiento crítico. Su forma de aprender tiende a la imitación, repetición y memorización mecánica, y atribuye los logros académicos al esfuerzo. En general, en clase los estudiantes no hablan por propia iniciativa ni debaten, y sólo lo hacen cuando el docente les pregunta. El estudiante occidental de forma generalizada, se caracteriza por ser más activo en el aula, más individualista y desarrolla un pensamiento crítico. 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 las formulan cuando la clase ha terminado.

Por otra parte, los profesores chinos dan mucha importancia a la disciplina, a la transmisión de conocimientos, a la finalización del currículum y al sistema de exámenes. En la mayoría de las aulas, el docente enseña desde la tarima y el estudiante escucha, se trata del modelo tradicional de enseñanza, el cual, es típico en el sistema educativo actual de Taiwán. Los profesores taiwaneses, a diferencia de los europeos, no incitan a los estudiantes a participar en clase, si no que esperan que contesten a preguntas hechas por ellos, y valoran sobre todo el “silencio atento”, por lo tanto, el rol del alumnado se centra fundamentalmente en escuchar. Los estudiantes chinos con problemas en clase esperan que el profesorado se dé cuenta de ello y

ofrezca su ayuda, mientras que los profesores occidentales asumen normalmente que los estudiantes con problemas pidan ayuda.

Así pues, podemos concluir, respecto de las características de la cultura académica taiwanesa, que es necesario cambiar el rol del profesorado y del alumnado en favor de la interacción, la participación activa en la clase y el aprendizaje autónomo. Por otra parte, es necesario que los Departamentos de Español tengan entre sus objetivos enseñar y reconocer la cultura propia y la cultura extranjera para interactuar “sin choques”. Las editoriales, por su parte, deberían profundizar en los contenidos socioculturales de la cultura meta y de la propia cultura desde una perspectiva que potencie la competencia comunicativa intercultural. Los educadores, también, deben tener presente que los valores que imparten no son absolutos, ni mejores ni peores que los de otras sociedades, y por otra parte, los estudiantes deberían mostrar una actitud abierta y positiva, para comprender y conocer diferencias culturales a lo largo de la vida.

4. ¿Cómo están organizados los estudios de la lengua española en Taiwán?

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.

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 Fujen, 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 curriculum educativo más 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 ser graduado en bachillerato y llega sin ningún conocimiento de español, por lo que, la enseñanza empieza por el abecé. El alumnado tiene que estudiar desde la gramática básica, la cultura, la historia, la literatura, el comercio, etc., hasta todo tipo de materias profesionales. Los departamentos de lenguas extranjeras ofrecen una gama completa de asignaturas para que el alumnado conozca también las características de los idiomas extranjeros, las costumbres, y las distintas culturas a través del aprendizaje de idiomas. 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, cine, turismo, comercio, traducción, historia, geografía, 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.

Por otra parte, al margen de la organización de los Departamentos de Español de las universidades, queremos señalar algunos aspectos relacionados con los problemas de la educación superior en Taiwán.

A través del análisis realizado en nuestra tesis, se han puesto en evidencia algunas situaciones problemáticas en la educación superior de Taiwán como: “la brecha entre conocimiento académico y su uso práctico en el trabajo”, “el desequilibrio entre la oferta y la demanda” y “la interacción en el aula no favorece la competencia de aprender a aprender”.

Por todo ello, los currículum han de ser interdisciplinarios e integrar la teoría y la práctica, fomentar el desarrollo de habilidades prácticas, la lógica, el análisis, la crítica y saber cómo utilizar la ciencia, la técnica y la teoría científica, para resolver problemas a través de una visión internacional y un pensamiento independiente.

5. ¿Cómo se estructuran los planes de estudio y los currículum del bloque cultura en los Departamentos de Español?

Las universidades que tienen Departamento de Español en Taiwán son: Universidad Católica de Fujen, Universidad de Providence, Universidad de Tamkang y Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao. Cada uno de ellos diseña su propio plan de estudios, organizado de la siguiente manera: asignaturas comunes para todos los estudiantes y asignaturas específicas para los estudiantes de español. Las asignaturas comunes (Chino mandarín, Inglés, Informática, Entrenamiento militar, Conocimientos generales, Educación Física, etc.) tienen como objetivo formar a los estudiantes para que adquieran conocimientos generales y propios de su especialidad en su futura profesión. Estas asignaturas comunes representan aproximadamente una cuarta parte del total de las asignaturas. Las segundas, las asignaturas específicas de español, asumen, normalmente, dos tercios del horario total y se organizan en dos periodos: a) dos años de formación para que los estudiantes adquieran las destrezas básicas del español, y b) otros dos de especialización para profundizar tanto en el idioma español como en la cultura hispánica. Estas asignaturas se dividen en prácticas y teóricas, y en torno a cuatro ámbitos: Práctica de lengua, Aplicación de lengua, Bloque cultura y Literatura.

Las asignaturas prácticas (español básico, español medio, español superior, español avanzado, conversación, audiovisual, lectura, composición, etc.) tienen como fin que los estudiantes adquieran las cuatro destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, y se cursan progresivamente a lo largo de los cuatro años de estudio.

Por lo que respecta a las asignaturas teóricas, se imparten en tercero y cuarto curso con el propósito de que los estudiantes profundicen en el conocimiento de la filología hispánica y de otros aspectos socioculturales del mundo hispanohablante. Se estudia lingüística, fonética y fonología, gramática, lexicología, introducción a la cultura española e hispanoamericana, literatura española e hispanoamericana, correspondencia comercial y relaciones internacionales de los países hispanohablantes, entre otras. También, se enfatiza en las clases de gramática, conversación y lectura con un nivel más avanzado para alcanzar las cuatro habilidades esenciales. Generalmente, a partir del tercer curso, aparte de seguir afianzando los conocimientos de lengua, se ofrecen asignaturas optativas para una mayor formación humanística y así poder elegir según sus intereses.

Como conclusión, podemos decir que los currículos de español de los cuatro Departamentos de Español, coinciden en integrar la lengua entre las cuatro destrezas básicas y mantener las asignaturas de Gramática, Lectura y Conversación desde 1º curso hasta 3º curso (o hasta 4º curso). Por lo que respecta a las asignaturas optativas, se ofrece una gran variedad de opciones: Literaria, Comercio, Turismo, Periodismo, Cultura, etc. Por otra parte, se observa un alto nivel de coincidencia entre las asignaturas obligatorias y optativas en los cuatro Departamentos de Español. Así, podemos concluir que el currículo de las cuatro universidades es muy parecido.

Por otra parte, toda lengua es un sistema de comunicación que cada estudiante, construye interactuando con otros usuarios. De hecho, cuando el aprendiz adquiere el significado de un enunciado, no lo consigue apoyándose en exclusividad en el libro de gramática ni en el diccionario. La interacción depende del contexto lingüístico, la situación de comunicación, la relación entre los interlocutores y sus experiencias anteriores. Por lo tanto, el alumnado necesita desarrollar, además de una competencia comunicativa en español, una serie de actitudes y valores que le permitan actuar con

corrección y éxito en contextos hispanohablantes. Los currículum tienen que incluir una formación integral que tenga presente los agentes sociales y comunicadores interculturales. En consecuencia, proponemos un currículum que desarrolle el pensamiento interdependiente, la competencia intercultural con perspectiva internacional, la sensibilidad cultural y una actitud abierta de respeto y aceptación hacia una formación integral.

Ante la gran variedad de asignaturas que configuran el plan de estudios de E/LE, hemos elaborado el concepto “bloque cultura”, con el fin de abarcar bajo él, a un conjunto de asignaturas que tienen como fin el desarrollo de la competencia sociocultural, considerada por nuestra parte, de gran relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Por otra parte, el bloque cultura también favorece el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, para ello, el estudiante debe adquirir conocimientos y llegar a entender las realidades del entorno social de los países de habla hispánica, con el fin de ampliar su horizonte mental, cultural y humano. Al mismo tiempo, pretende potenciar su capacidad de análisis, de crítica, de comprensión y de búsqueda de soluciones a los problemas, para ayudarle a formarse un criterio personal y así tener pautas de acción. Se busca, en definitiva, capacitarlo para servir de puente entre Taiwán y los países o personas hispanohablantes. De lo anteriormente expuesto, se desprende que los currículum del bloque cultura y los objetivos de las asignaturas del bloque cultura, no sólo son unidireccionales sino que debe ser bidireccionales.

También hay que tener presente que la asignatura bloque cultura de los Departamentos de Español, en la mayoría de las ocasiones, se centra en la Literatura, Historia, Arte, Geografía, es decir, en los contenidos de “Cultura con mayúsculas”. Estos temas tienden a ser exhaustivos, pero no se orientan hacia las necesidades del alumnado.

La asignatura bloque cultura, para conseguir sus objetivos, tendría que tener en cuenta las recomendaciones del MCER y el PCIC, y solo así podrá adquirir la competencia comunicativa intercultural, y para ello, es necesario combinar los conocimientos socioculturales con destrezas y habilidades (sensibilidad cultural, pensamiento independiente, flexibilidad, actitud abierta de respeto y aceptación, etc.).

6. ¿Los manuales utilizados para E/LE, se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC?

No, los manuales utilizados por los profesores, en su mayor parte, no se basan en las recomendaciones marcadas por el MCER y el PCIC, matizando esta afirmación podemos decir que los contenidos socioculturales no respetan dichas recomendaciones, pero en cambio, si se tienen en cuenta actividades y destrezas.

A través del análisis de los ocho manuales utilizados en la asignatura bloque cultura, en los Departamentos de Español, desde 1º curso hasta 4º curso, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- 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. Hay pocos contenidos socioculturales, y muchos relacionados con la geografía, la economía, la población y el clima. En definitiva, se limitan a ser guías informativas y de lectura sobre temas hispánicos. Así pues, para que estos manuales se acerquen lo más posible a las recomendaciones del MCER y el PCIC, deberían modificar sus contenidos en favor de aspectos más socioculturales que potenciarían una mejor comprensión de la forma de vida de la cultura que se estudia. Este hecho, acercaría la cultura meta al alumnado haciéndole comprender mejor la lengua extranjera que está estudiado.
- c) Entre los contenidos socioculturales que no aparecen, están los relacionados con el lenguaje corporal. El lenguaje corporal es muy importante en la cultura china y en la cultura española, pero su interpretación es diferente. Esto supone que el alumnado chino necesita conocer e interpretar el lenguaje “corporal español” para evitar equívocos, y poder así comprender mejor la cultura meta desde su propia cultura.
- d) Hay que destacar en los manuales el tratamiento que dan a las destrezas comunicativas. Estas se trabajan a través de preguntas, actividades o temas de conversación, profundizando así en la comprensión de contenidos por parte del

alumnado. Sin embargo, estos manuales parten del hecho de que los estudiantes tienen un alto nivel de destrezas comunicativas, por lo que, los estudiantes deben poseer una alta competencia comunicativa, y no es siempre así

e) El nivel de estos manuales relacionado con el dominio del español, es más alto que el que suele tener el alumnado. Esta situación, que desmotiva al alumnado, exige del profesorado que use otros recursos didácticos que nivelen lo más posible esta desigualdad. Para ello, deberán utilizar vídeos, películas, canciones, etc., que complementarán a los manuales, y potenciarán un aprendizaje más activo.

7. ¿Qué opinión tiene el profesorado y el alumnado sobre el bloque cultura?

El profesorado considera que es muy importante para la formación, que debe impartirse desde primer curso y que se debe aumentar su número de horas. También señala que el alumnado está interesado en estas asignaturas.

Las dificultades para impartir el bloque cultura, según el profesorado, se encuentran en la falta de tiempo, en la escasez de herramientas didácticas idóneas, y en el uso de metodologías poco interactivas. Esto nos lleva a concluir que los manuales no responden a las demandas de los profesores, ni ayudan al alumnado a entender bien los aspectos socioculturales de la cultura meta. Se ve pues necesario utilizar materiales de tipo audiovisual, guías de docente, programas de ordenador, CD-ROMs, es decir, usar un material que sea más didáctico.

En esta línea, hay que destacar la propuesta del profesorado en el sentido de potenciar actividades festivas, invitar a especialistas, estudiar en el extranjero, visitar otros países, aumentar los centros de recursos didácticos y potenciar la formación continua, todo ello, con el fin de favorecer el aprendizaje del bloque cultura.

El alumnado, por su parte, considera que el bloque cultura es interesante, que despierta su motivación y que le incita a aprender la lengua española.

El bloque cultura interesa a muchos estudiantes, ya que se centra en la “Cultura con minúscula” y en la “Kultura con k”, es decir, gira en torno a los aspectos

socioculturales de una cultura. Esto nos lleva a pensar que el profesorado puede despertar el interés del alumnado y mejorar la enseñanza a través de los conocimientos del bloque cultura. Por lo tanto, merece la pena destacar la importancia de la asignatura bloque cultura para ayudar a los estudiantes a elevar su nivel de conocimientos y desarrollar la competencia intercultural y la competencia comunicativa.

Por lo que respecta a las **hipótesis planteadas**, a la hora de redactar el cuestionario del **profesorado**, podemos afirmar que se han verificado. Se ha trabajado sobre dos hipótesis centradas en:

- Las dificultades del profesorado a la hora de impartir el bloque cultura y su repercusión repercute de manera negativa sobre el nivel de aprendizaje del alumnado.
- La ausencia de recursos y materiales adecuados para desarrollar coherentemente el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Respecto de la primera hipótesis, el profesorado afirma que las dificultades, para impartir el bloque cultura, están en la falta de tiempo, en las herramientas, en los materiales, en las metodologías poco interactivas, en el número de alumnado por clase, en la falta de formación continua, en los conocimientos culturales y en el nivel de español.

Por lo que se refiere a la segunda hipótesis, relacionada con los recursos y los materiales, la mayoría de los docentes consideran que el material didáctico disponible no es suficiente para el aprendizaje de la cultura hispánica por parte del alumnado, debiendo complementar sus conocimientos usando otros materiales. Se puede concluir que los materiales didácticos no responden a las demandas de los profesores, ni ayudan a los alumnos a entender bien la cultura meta. En definitiva, las organizaciones educativas, las editoriales y las universidades deben ofrecer más recursos educativos como Vídeo, CD, películas, DVD, canciones, guías, manuales, libros, etc., para mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

En cuanto a las **hipótesis relacionadas** con el cuestionario del **alumnado**, se han confirmado. Estas hipótesis se centran en saber si:

- Los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura y son conscientes de las dificultades.
- La falta de contenidos socioculturales del bloque cultura, los contenidos de los manuales, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado, etc., son los principales problemas que tienen los estudiantes ante el bloque cultura.

A través de los resultados del cuestionario, se confirma la primera hipótesis ya que podemos ver como la mayoría de los estudiantes tienen interés en el aprendizaje del bloque cultura, puesto que les ayuda a despertar su curiosidad por los aspectos socioculturales, mejorando su motivación hacia el aprendizaje del español.

Por otra parte, el alumnado es consciente de sus dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura. Muchos estudiantes opinan que el mayor problema con el que se encuentran es que el bloque cultura carece de contenidos socioculturales. También, expresan que los materiales didácticos no se corresponden con sus necesidades y demandas, ya que en muchas ocasiones el nivel del libro de texto está por encima de sus conocimientos. Por estas razones, es necesario mejorar y desarrollar los materiales didácticos y adecuarlos a los estudiantes.

La segunda hipótesis nos confirma la falta de contenidos socioculturales del bloque cultura. Efectivamente, uno de los principales problemas que encuentran los estudiantes está en no entender bien la cultura meta. Podemos ver que los conocimientos culturales se centran en la “Cultura con mayúscula”, esta cultura no guarda mucha relación con la vida cotidiana, por lo tanto, los estudiantes no pueden comprenderla fácilmente.

También, el alumnado señala otros problemas como, la falta de interacción entre el profesorado y el alumnado; la falta de comunicación y la falta de actividades. Para entender mejor los contenidos socioculturales, es necesario hacer una reflexión y una comparación entre las diferencias y semejanzas de la cultura taiwanesa y la cultura española. Además, uno de los objetivos principales de la enseñanza de lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, más allá de la competencia lingüística y comunicativa. Para llegar a ese objetivo es necesario que los materiales didácticos permitan desarrollar los conocimientos y habilidades, pero

también hace falta que el profesor planifique actividades para que los estudiantes puedan aprender a observar y analizar críticamente las pautas implícitas de las distintas culturas, incluida la propia, todo ello en un clima de empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad hacia los otros.

Por lo que respecta a **los manuales de texto**, éstos deben favorecer una combinación entre los aspectos intelectuales (observación, reflexión, análisis, comparación, etc.), la experiencia y la introspección. Para que esto suceda, los conocimientos y las competencias deben adquirirse mediante la observación y la reflexión, también las capacidades se desarrollarían a través de su puesta en práctica. Por ejemplo, para potenciar la interacción funcional es necesario partir de una explicación preparatoria que satisfaga las necesidades comunicativas. Sin olvidar, enfatizar las estrategias de aprendizaje. Así, el conocimiento sociocultural a través del proceso de enseñanza/aprendizaje, se convierte en la capacidad esencial para llegar a la lengua meta.

También, es muy importante que los manuales diseñen actividades y ejercicios suplementarios para que potencien la consolidación del conocimiento por parte del alumnado. Igualmente, es necesario favorecer un ambiente dinámico, innovador e interesante para el alumnado.

Por otro lado, se ha observado que algunos **contenidos de los manuales** no están actualizados ni satisfacen las necesidades de las nuevas tendencias de aprendizaje. Los manuales editados en el extranjero no son fáciles de comprender por parte de los estudiantes taiwaneses. A la hora de elaborar los temas, hay que tener en cuenta los aspectos socioculturales que distancian al alumnado, de la lengua que aprende, debido a que los contrastes culturales pueden ocasionar problemas de comunicación. Los manuales dirigidos a los estudiantes de E/LE para conocer referentes culturales, actitudes y habilidades, tienen que profundizar en la lengua y en la cultura española para que favorezcan la comunicación.

Es sabido que no existe un libro perfecto y por supuesto ningún libro de texto perfecto asegura el éxito del aprendizaje. Ahora bien, es necesario elegir el libro que mejor se adecue a los planes de estudio de cada departamento. Así, los manuales para los

estudiantes de Taiwán deben tener una variada combinación de contenidos, de acuerdo con el proceso de enseñanza/aprendizaje. Un buen manual puede ayudar a los estudiantes a alcanzar un nivel avanzado de español, permitiéndoles al mismo tiempo mantener cierta distancia para poder reflexionar sobre sus competencias adquiridas y las que deben llegar a poseer.

Por lo que respecta a **los objetivos generales y específicos** que hemos planteado para llevar a cabo esta investigación, podemos asegurar que se han alcanzado en su mayoría. En primer lugar, para conocer la “distancia cultural” entre la cultura china y la cultura española, nos hemos centrado fundamentalmente en los estudios llevados a cabo por Liu (ver capítulo II). En segundo lugar, la contextualización de la educación superior y la organización de los Departamentos de Español de Taiwán, se ha estudiado a través de las leyes elaboradas por el Ministerio de Educación de Taiwán y de los documentos presentados por los Departamentos de Español (ver capítulo III). En tercer lugar y para obtener información sobre todo lo relacionado con el bloque cultura, hemos elaborado un cuestionario para conocer la opinión del profesorado y alumnado (ver capítulo V); hemos analizado ocho manuales utilizados en los Departamentos de Español; y se han estudiado sus planes de estudio y sus currículum (ver capítulo VI).

Por otra parte, esperamos que este trabajo favorezca la elaboración, en el futuro, de materiales didácticos con un contenido sociocultural adecuado. De esta forma los taiwaneses que se acerquen al español, como segunda lengua extranjera, podrán adquirir la competencia comunicativa intercultural de forma exitosa.

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 las oportunidades de formación continua. También, debería ofrecer proyectos o becas para que los estudiantes puedan estudiar en el extranjero.

En cuanto a **las Universidades**, éstas han cambiado sus fines y sus funciones, adoptándose a las diferentes demandas de la sociedad. 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. Para mejorar la interculturalidad y aumentar la competencia comunicativa intercultural del alumnado, las universidades deberían, en primer lugar, fomentar las actividades de intercambio internacional para mejorar las habilidades de los estudiantes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y potenciar centros de investigación. En segundo lugar, se tendrían que aumentar los recursos didácticos y favorecer la educación continua a los docentes para que adquieran nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. En tercer lugar, se debería incrementar el presupuesto de los departamentos para la adquisición de recursos didácticos, como películas, canciones, video, DVD, revista, etc., para mejorar la enseñanza. En cuarto lugar, habría que reducir el número de estudiantes por clase 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 explicaciones y reflexiones entre 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 a los estudiantes y ampliar el ámbito de las asignaturas de español. En la actualidad, la literatura es la especialidad predominante en el profesorado. 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 cuanto a **los profesores**, para desarrollar las competencias generales del alumnado, deberían dejar de ser transmisores de información y convertirse en

facilitadores/orientadores del aprendizaje. También, tendrán que potenciar los aspectos socioculturales y los relacionados con la “Cultura con minúscula”. En Taiwán, la enseñanza se ha centrado en el aprendizaje de los conocimientos, por encima de las habilidades. Además, deberían diseñar y añadir múltiples y variadas actividades (interacción, comunicación, reflexión, análisis, etc.) en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Los **alumnos/as** tendrán que implicarse activamente en su aprendizaje y tener una actitud positiva a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. También, deberán 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, deberán llegar a conseguir habilidades profesionales y competencias para lidiar con los cambios que se producen a diario.

Las **editoriales** deberán adjuntar guías de enseñanza, programas de ordenador, CD-ROMs, VCD, DVD, etc., para que el aprendizaje sea más interactivo. También, deberán 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 a 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 y desarrollan las recomendaciones internacionales 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*. 44(1), 3-10.
- Alguacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Alonso Cortés, T. (2008). *El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.
- Altbach, P. G. (2000). *Educación Superior en el Siglo XXI: Desafío Global y Respuesta Nacional*. Buenos Aires: Editorial Biblos, Educación y Sociedad.
- Altbach, P. G. (2008). Los nuevos retos y los roles emergentes para el desarrollo humano y social. Recuperado en <http://www.upc.edu/saladeprensa/al-dia/informacio/monografics/los-nuevos-retos-y-los-roles-emergentes-para-el/> [29 de enero de 2014]
- Álvarez, A. (2002). La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (120-129). Murcia: Centro Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf [8 de mayo de 2014]
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Álvarez Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y Metodología*. Barcelona: Paidós.
- Alvárez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 9 (5), 40-56. Recuperado en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero9/numero9/pdf/Gonzalez.pdf>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Angulo López, E. (2006). *Estímulos Fiscales como Factor de Desarrollo de la Mediana Empresa Agrícola Sinaloense. Un Estudio de Caso*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
- Angulo López, E. (2012). *Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. un estudio de caso*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/> [10 de diciembre de 2014]
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*. 11 (12), 157-170.
- Areizaga, E., Gómez, I. y Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*. 10(2), 27-46. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204> [18 de marzo de 2014].
- Areizaga Orube, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas

- extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*. 9, 194-202.
- Arguedas, O. (2009). El Ángulo del Investigador. La pregunta de investigación. *Acta Médica Costarricense*. 51 (2), 89-90.
- Austin Millan, T. (2000). *Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias*. Chile: Editorial Pillan y Universidad Arturo Prat.
- Austin Millan, T. (2000). *Sociólogo y Antropólogo Social*. Chile: Editorial Universidad Arturo Prat.
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/> [10 de diciembre de 2014]
- Baena, G. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Grupo editorial patria.
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia
- Barros García, P. (1998). Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas: la formación intercultural de los profesores de español lengua Extranjera. En Martínez González, A., Barros García, P., Becerra Hiraldo, J. M^a y Molina Redondo, J. A. (Coords.). *Enseñanza de la lengua I* (65-68). Granada: G. I. L. A.
- Barros García, P. (2005). La enseñanza del español y la formación del docente de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*. 4, 121-134.
- Barros García, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En Montoya Ramírez, M^a. I. (Coord.). *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (9-29). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Barros García, P., López García, M^a. P. y Morales, J. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso internacional ASELE* (165-173). Murcia: Universidad de Murcia.
- Barros, P., Esch, K. Morales, J. y López, M. (2006). *Diseños Didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza española*. Granada: Universidad de Granada.
- Bates, D. G. y Plog, F. (1990). *Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Bayes Gil, M. (2014). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *SinoELE. Español para sinohablantes: Estudios, análisis y propuestas*. 10, 84-91.
- Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Bergman, M. M. (2010). On concepts and paradigms in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*. 4(3), 171-175.
- Berná Gambín, E. (2013). *La cultura narrada. La leyenda tradicional como input cultural en la clase de E/LE. Reflexiones teóricas, análisis de materiales y propuesta didáctica*. Máster en Enseñanza de Español/Inglés como L2/LE. (Memoria de Máster inédita). Universidad Alicante, Alicante.
- Bernal Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Birdwhistell, R (1952). *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. U.S: Dept. of State, Foreign Service Institute.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco Pena, J. M. y Lee, J.-J. (2009). Orientaciones didácticas sobre el uso de Nuevo ELE (SM) con alumnos chinos. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en*

- China. *Suplementos MarcoELE*. 8. Recuperado en <http://marcoele.com/suplementos/ele-en-china> [7 de junio de 2014]
- Blanco Santos, M^a. C. (1998). *La comunicación y su relación con la cultura. Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Boas, F. (1930). "Anthropology", a *Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar:
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Editorial Síntesis S.A..
- Borda Pérez, M. (2013). *El proceso de investigación visión general de su desarrollo*. Colombia : Editorial Universidad del Norte.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace.
- Brooks, N. (1968). *Teaching culture in the foreign language classroom*. *Foreign Language Annals*. 1, 204-217.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. En Valdes, J. M. (Coord.). *Culture bund* (123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. (2000). *Principles of language Learning and teaching*. New York: Longman Publishing Group.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la Cultura*. Madrid: Visor Dis. S.A.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buendía, L., Colas, P. y Hernandez, F. (2000). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Buttjes, D. (1991). Mediating Language and Cultures: The Social and Intercultural dimension restores. En Buttjes, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating Language and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (3-16). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence A Review of Learning Theories. En Sercu, L. (Coord.). *Intercultural Competence: The Secondary School* (53-71). Aalborg: Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. 18(6), 8-13.
- Byram, M. (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M, y Buttjes, D. (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Byram, M. y Morgan, C. (1994a). *Teaching-and-learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994b). *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Morgan, C. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En Byram, M., Zárate, G. y Neuner G. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (61-76). Strasbourg: Council of Europe.
- Caballero, J. (1998). La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura. *Frecuencia L*. 7, 3-11.
- Cáceres, J. A. (1997). *Sociología y educación*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Caire Mérida, M. P. y Quiles Cabrera, M^a. C. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarum*. 19, 199-217.
- Callejo Gallego, M. J., Del Val Cid, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2009). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Cameron, R. (2009). The use of mixed methods in VET research. Recuperado de <http://www.avetra.org.au/papers-2009/papers/12.00.pdf> [11 de diciembre de 2014]
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testind. *Applied Linguistics*. 1, 1-47.
- Carcedo González, A. (1997). Cultura y patrones de comportamiento; su integración en la enseñanza de la lengua. En Celis, Á. y Heredia, J. R. (Coords.). *Lengua y Cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (165-172). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha. P.
- Carrillo López, M^a. J. (2014). Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*. 21, 265-279.
- Carson, J. G. y Nelson, G. L. (1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*. 5(1), 1-19.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- Castañeda, M^a. B., Cabrera, A. F., Navarro, y De Vries, W. (2010). *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: Un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Brasil: EdIPUCRS. Recuperado de <http://www.pucrs.br/edipucrs/spss.pdf> [9 de diciembre de 2014]
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O. y Anguera Argilaga, M^a. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 23(1), 103-109

- Castro, M^a. D. y Pueyo, S (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela* (51-71). Madrid: SGEL.
- Cazau, P (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Rumdi Nuskin.
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista científica*. 2 (2), 17-36.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont, M. (Coords.). *Intercultural Language Use and Language Learning* (41-57). Heidelberg: Springer Science. Recuperado en <http://elechina.super-red.es/celce-murcia.pdf> [21 de junio de 2014].
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. Recuperado en http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Azoltan&cache=cach e&media=people:zoltan:1995_celce- murcia_dornyei_thurrell_ial.pdf [21 de junio de 2014]
- Centty Villafuerte, D. B. (2010). *Manual metodológico para el investigador científico*. Argentina: Facultad de Economía de la U. N. S. A. Recuperado en <http://www.eumed.net/libros/2010e/816/> [3 de diciembre de 2014]
- Cestero, A. M^a. (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- Cestero, A. M^a. (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, A. M^a. (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros
- Cestero, A. M^a. (2003). La comunicación no verbal. En Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores* (593-612). Madrid: SGEL.
- Cestero, A. M^a. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *VIII Jornadas de Estudios de Lingüística. Análisis del Discurso. Revista ELUA*. 20, 57-77. Recuperado en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf [20 de marzo de 2014]
- Cestero, A. M^a. (2009). Marcas paralingüísticas y kinésicas de la ironía. En Ruiz Gurillo, L. y Padilla García, X. (Coords.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía* (167-190). Frankfurt: Peter Lang.
- Chan, C.-H. (2006). Historical and cultural background of education in China. *Teaching the Chinese Learner in higher education* (1-9). Leiden: Leiden University. Recuperado en http://media.leidenuniv.nl/legacy/2Historic_and_cultural_background.pdf [20 de mayo de 2014]
- Chan, P. (1997). Same or different? A comparison of the beliefs Australian and Chinese university students hold about learning. Recuperado en <http://www.aare.edu.au/publications-database.php/1904/same-or-different-a-comparison-of-the-beliefs-australian-and-chinese-university-students-hold-about-> [20 de mayo de 2014]
- Chan, S. (1999). The Chinese learner—A question of style. *Education and Training*, 41

- (6/7), 294-304.
- Cheng, X.-T. (2000). Asian students' reticence revisited. *System*. 28, 435-446.
- Cheng, X.-T. (2002). Chinese EFL students' cultures of learning. En Lee, C. y Littewood, W. (Coords.). *Culture, Communication and Language Pedagogy* (103-116). Hong Kong: Hong Kong Baptist University Press.
- Chien, Y.-S. (2008). *Cuestiones culturales y su relevancia en la enseñanza y el aprendizaje de español para los taiwaneses*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin: Mouton & Co.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, M. y Nagel, E. (1991). *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Collier, M. y Thomas, M. (1988). Cultural Identity. An Interpretative Perspective. *International and Intercultural Communication*. 12, 99-120.
- Coltman, M. (1989). *Introduction to Travel and Tourism and International approach*. New York: Nostrand Reinhold.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: COM.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, N. M. y Sánchez, I. (2011). *El español para sinohablantes, estudio, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Cook, T. D y Retehardt, Ch. (2004). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos en investigación Educativa*. Madrid: Morata
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés, M. (2001). ¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 7, 1-9. Recuperado en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan1.doc> [20 de enero de 2014]
- Cortés, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela* (77-98). Madrid: SGEL.
- Cortés, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?, *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica* (89-108). España: Universidad de Sevilla.
- Cortés, M. (2008). *Español para hablantes de chino*. Madrid: SGEL.
- Cortés, M. (2009). Análisis de la enseñanza del ELE en china: dificultades y soluciones. *II Jornadas de formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE*. 8, 1-17. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf
- Cortés, M. (2011). ¿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* (206-220). Pekín: Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín.
- Cortés, M. (2012). Nuestro currículo de español no es perfecto Universidad Fujen (Taiwán). *SinoELE*. 6, 84-102.
- Cortés, M. (2012). La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación. *SinoELE*. 6, 1-27.
- Cortés, M. y Fang, S. (2007). *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca.
- Creswell, J. W. (2003). *Outline: Creswell's Research Design*. Recuperado de <http://www.ics.uci.edu/alspauh/human/crewel.html> [6 de diciembre de 2014]
- Creswell, J. W. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En. Bergman, M. M. (Coord.). *Advances in mixed methods research* (66–83). London: Sage.
- Cuenca Montesino, J. M. (2001). *Aspectos interculturales en la negociación franco-española*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Cuesta Benjumea, C. de la (2008). ¿Por donde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*. 18 (205-10), 1-14. Recuperado en <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17048/3/Pre-print%20Por%20donde%20empezar.pdf> [10 de diciembre de 2014]
- Davis, F. (1992). *La comunicacion no verbal*. Madrid: Alianza.
- Della Porta, D. y Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia cultural y estrategias didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Di Silvestre, C. (2008). *Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales*. Argentina: Universidad de los Andes.
- Donés Rojas, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en China. Suplementos MarcoELE*. 8. Recuperado en <http://marcoele.com/marco.com/suplementos/ele-en-china> [21 de julio de 2014]
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*. 10 (8), 1-10. Recuperado en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf> [6 de diciembre de 2014]
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Escavy, R. (2002). Las relaciones pragmalingüísticas y el marco intercultural. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalida. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (17-39). Murcia: Certo Virtual Cervantes. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0017.pdf [8 de febrero de 2014]
- Espín, M. C. (2009). He enseñado 600 horas de español. Una nueva realidad de la

- enseñanza del español en china. *II Jornadas de formación de profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE*. 8, 1-7. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/espina_600horas.pdf [21 de enero de 2014]
- Esteves dos Santos, A. L. (2002). El espacio de la cultura en los libros españoles de texto de ELE. En Celis, M. A. y Heredia, J. R. (Coords.). *Actas del VII Congreso ASELE (193-204)*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Fernández Calventos, L. (2004). Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China. *FONTE Formación Online de Tutores de Español de AulaDiez*. Recuperado en <http://www.auladiez.com/didactica/FONTE-TrabajoFinalLuzFernandez.pdf> [2 de mayo de 2014]
- Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Fernández, S. (1992). Para la clase. Muchos lugares para la cultura. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 9, 36-40.
- Fernández López, M^a. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE) (715-734)*. Madrid: SGEL.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm [8 de febrero de 2014]
- Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal: actividades para la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana*. 29, 221-239. Recuperado en http://www.anmal.uma.es/numero29/Competencia_intercultural.pdf [8 de febrero de 2014]
- García, F., Pulido, A. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto cultura. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado en <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm>. [8 de febrero de 2014]
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*. 7. Recuperado en <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2006/segunda.html>,
- Georgieva Nikleva, D. (2003). *Lengua y cultura: La enseñanza del español en Bulgaria. Aplicación didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Gieve, S. y Clark, R. (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System*. 33, 261-276.
- Ginsberg, E. (1992). Not just a matter of English. *HERDSA News*. 14 (1), 6-8.
- Giovanni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- Giovanni, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996b). *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.
- Gómez, L. (2010). *El componente cultural en los manuales de ELE (nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana*. (Memoria de Máster inédita). Universitat de

- Barcelona, Barcelona.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Argentina: Las Brujas.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*. 20. Recuperado en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm> [5 de diciembre de 2014]
- Gómez Román, D. R. (2010). *Estudio contrastivo de onomatopeyas animales españolas, italianas e iraníes para su aplicación a la enseñanza del ELE*. (Memoria de máster). MarcoELE, 11. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/11/gomez_onomatopeyas.pdf [11 de marzo de 2014]
- González Di Pierro, C. (2010). *La competencia intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. una investigación cualitativa en un programa de inmersión*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.
- González Di Pierro, C. (2012). Caracterización del concepto cultura en la didáctica de las lenguas. *Cartaphilus: Revista de Investigación y Crítica Estética*. 10, 84-108.
- González-Lloret, M. (2013). Investigación-acción (III): la investigación cualitativa. *DidactiRed*. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- Goodenough, W. (1964). *Explorations in Cultural Anthropology*. New York: McGraw-Hill.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle.
- Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the Schools*. 13(1), 93-99.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C., y Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of Mixed Methods practice. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coords). *Handbook Mixed Methods in social and behavioral research* (91-110). Thousand Oaks: Sage.
- Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (2005). *Social Work Research and Evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En Faerch, C. y Kasper, G. (Coords.). *Introspection in Second Language Research* (54-82). England: Multilingual Matters Ltd.
- Gu, Q. y Schweisfurth, M. (2006). Who Adapts? Beyond Cultural Models of 'the' Chinese Learner. *Language, Culture and Curriculum*. 19(1), 74- 89.
- Guillén Díaz, C. (2004). 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)* (835-851). Madrid: SGEL.
- Guillén Díaz, C., Isabel Alario, A. T., Castro, P. (1992). Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax. *Comunicación, lenguaje y educación*. 16, 83-92. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126276> [13 de febrero de 2014]
- Guzmán, L. (1985). Metodología y técnicas de investigación en el Trabajo Social. Recuperado en <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000194.pdf> [3 de diciembre de 2014].

- Hall, E. (1950). Military Government on Truk. *Human Organization*. 9, 25-30.
- Hall, E. (1959). *El Lenguaje Silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hall, E. (1993). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in Second Language Teaching*. Washington: Second Language Publications.
- Harris, M. (1990). *Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
- He, X.-J. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*. 6. Recuperado en <http://www.linred.es/numero6.html> [11 de marzo de 2014]
- He, X.-J. (2008). ¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china. *Frecuencia L*. 35, 16-22.
- Hermida, J. (2002). Las buenas apariencias. *Emprendedores*. 61, 124-128.
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, Alicante.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. New York: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. (2007). A European in Asia. *Asian Journal of Social Psychology*. 10, 16-21.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Bond, M. H. y Luk, C. L. (1993). Individual perceptions of organizational cultures: A methodological treatise on levels of analysis. *Organizational Studies*. 14, 483-503.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., y McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*. 38 (1), 52-88.
- Huang, Y.-T. (2012). *El papel de la cultura en la enseñanza de E/LE en Taiwán: Análisis de los materiales didácticos y su correspondencia con los planes curriculares oficiales*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Tamkang, Taipei.
- Huang, Y.-T. (2013). *La educación superior en Taiwán desde un análisis intercultural: proyectos y documentos*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Huang, Y.-T. (2015). El papel de la cultura en la enseñanza de ELE: Análisis de la asignatura del bloque cultura de los cuatro Departamentos de Español en Taiwán (2013-2014). *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 27. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/201527/2015-redele-27-1-yun-ting-huang-2.pdf?doc>

- umentId=0901e72b81c5222c [20 de marzo de 2014].
- Huang, Y.-T. (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza/aprendizaje del ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*. 20. Recuperado en <http://marcoele.com/dimensiones-culturales-aplicadas-a-la-ensenanza-aprendizaje-de-ele/> [2 de mayo de 2014].
- Hueso González, A. y Cascant i Sempere, M^a. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Hurtado, L. y Toro, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación SypaL-Fundacite.
- Hurtado, L. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R. y Ingram, E. (Coords). *Language acquisition: Models and methods* (3-28) New York: Academic Press.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera, M. (Coord.). *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-47). Madrid: Edelsa.
- Hyman, H. H. (1984). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos Aires : Amorrortu.
- ICEX (2010). *El mercado de la enseñanza del español en Taiwán*. España: ICEX. Recuperado en http://www.icex.es/icex/cda/controller/pageOfecomesGen/0,5936,5398971_5399910_5503422_4425978_-1,00.html [4 de enero de 2014]
- Imbernon, F., Alonso, M^a, Arandía M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., Revenga, A. y Ruiz de Gauna Bahillo, P. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Instituto Cervantes (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2003). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*. Alcalá de Henares: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Biblioteca Nueva: Madrid. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [20 de mayo de 2014].
- Instituto Cervantes. (2009). Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm [21 de febrero de 2014]
- Instituto Cervantes (2013). *El español: Una lengua viva. Informe 2013*. España: Instituto Cervantes. Recuperado en http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva.pdf [16 de enero de 2014]
- Instituto Cervantes (2014). *El español: Una lengua viva. Informe 2014*. España: Instituto Cervantes. Recuperado en <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3% B1ol- lengua-viva-2014.pdf> [19 de agosto de 2014]
- Isisag, K. U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Academik Bakis, Cilt 4*. Sayı 7, 251-260.
- Jensen, A. (1995). Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. En Jensen, A., Jæ ger, K. y Lorentsen, A. (Coords.). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* (29-41). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1995). A Cultural Sinergy Model for Academic Language Use. En Bruthiaux, P., Boswood, T. y Du-Babcock, B. (Coords.). *Explorations in English for Professional Communication* (41-56). Hong Kong: City University.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1996). Cultures of learning: Languages classrooms in China. En Coleman, H. (Coord.). *Society and the Language Classroom* (169-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1998). The culture the learner brings: A bridge or a barrier?. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Language learning in intercultural perspective, approaches through drama and ethnography* (98-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1999a). Cultural Mirrors: materials and methods in the EFL classroom. En Hinkel, E. (Coord.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* (196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1999b). Bridges to Learning, metaphors of teaching, learning and language. En Cameron, L. y Low, G. (Coords.). *Researching and Applying Metaphor* (149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2001). 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* (104-125). Madrid: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2011) The changing landscapes of a journey: educational metaphors in China. En Ryan, J. (Coord.). *Education Reform in China: Changing concepts, contexts and practices. Routledge Contemporary China Series* (113-131). London: Routledge.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(3), 14-26. Recuperado de <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf> [8 de diciembre de 2014]
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Juan Lázaro, O. y Fernández, J. (2002). Espacio multimedia: criterios de evaluación de materiales E/LE en la red. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 6 (28), 70-85. Recuperado en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/OlgaJuan.html> [20 de febrero de 2014].
- Kahn, J. S. (1975). *El concepto de cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kerlinger, F. N. (2008). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill.
- Kerlinguer, N. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Klaus, S. (2013). *The Global Competitiveness Report 2013–2014*. Geneva: World Economic Forum.
- Knapp, M. L. (2001). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

- Kordes, H. (1991). Intercultural learning at school: limit and possibilities. En Buttjes, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education* (287-305). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kottak, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kottak, C. (1997a). *Introducción a la antropología cultural*. Madrid: McGrawHill.
- Kottak, C. (1997b). *Antropología Cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Kottak, C. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kottak, C. (2001). *Antropología: una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. Madrid: McGraw-Hill.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1996). Stylistic choice and cultural awareness. En Bredella, L. y Delanoy, W. (Coords.). *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom* (162-184). Tübingen: Gunther Narr.
- Kramersch, C. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. (1963). *Anthropology: culture patterns & processes*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kroeber, A., y Kluckhohn, C. (1952). *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*. New York: Vintage Books.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods. Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lam Díaz, R. M^a. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana Hematol Inmunol Hemoter*. 21 (2), 0-0. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hih/v21n2/hih07205.pdf> [9 de diciembre de 2014]
- Lee, W.-J. (2010). *Investigación de las opiniones de los profesores universitarios del idioma español sobre la enseñanza de la cultura*. (Memoria de Máster inédita). Universidad de Providence, Taichung.
- Lerma Gonzalez, H. D. (2014). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto*. Colombia: Ecoe Ediciones
- Levine, D. R. y Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language. Cross-cultural Communication*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Levine, D., Baxter, J. y McNulty, P. (1987). *The Culture Puzzle. Cross-cultural Communication for English as a Second Language*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lijing, S. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language. Culture and Curriculum*. 19(1), 122- 147.
- Lin, T.-J. (2000). La enseñanza del español en Taiwán: la necesidad del aprendizaje de segunda lenguas. *Cuadernos Cervantes*. 30, 9-14. Recuperado en http://www.cuadernos cervantes.com/em_30_taiwan.html [15 de enero de 2014].
- Lin, T.-J. (2005). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Alcalá.
- Liu, N. y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*. 25 (3), 371-384.
- Liu, Y. (2007). *Ost trifft West*. Berlin: Bücher.

- Llamazares García-Lomas, O. (2011). La influencia de la cultura en los negocios internacionales. *Boletín económico de ICE*. 3011, 47-52. Recuperado en http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3011_47-52__DC1F87CE5EE C51F07F5B7E538EFE5D29.pdf [8 de diciembre de 2013]
- López Ciro, L. D. (2011). El reflejo del mundo social en las expresiones de los jóvenes escolarizados. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33, 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961005> [10 de diciembre de 2014]
- Lozano, G. y Ruíz Campillo, J. P. (1996). Criterios para el diseño y la elaboración de materiales comunicativos. En Miquel, L. y Sans, N. (Coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. 9, 127-155. Recuperado en <http://marcoele.com/monograficos/expolingua-%201996/> [13 de febrero de 2014].
- Lundgren, U. (2004). An intercultural approach to foreign language teaching. Recuperado de <http://tntee.umu.se>. [10 de abril de 2014]
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Lu, J.-S. (1998). *Breve historia de relaciones entre China y América Latina*. Shanghái: SISU.
- Lu, J.-S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China: Informe bilingüe español-chino*. Madrid: Asociación de amigos de China.
- Maddison R. N. (1983). *Information System methodologies*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Malinowski, B. (1975). La cultura. En Kahn, J. S. (Coord.), *El concepto de Cultura: textos fundamentales* (85-127). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Marquès Graells, P. (1998). Programas didácticos: diseño y evaluación. Recuperado en http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Modulo6_PDF/ProgDidacticos_TIII_ActEst.pdf [21 de febrero de 2014].
- Martín, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia-L*. 13,3-29.
- Martínez Godínez, V. L. (2013). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. Recuperado de <http://manualmultimediatestis.com/sites/default/files/M%C3%A9todos,%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf> [9 de diciembre de 2014]
- Mas Álvarez, I. (2014). Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 26. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_06Inmaculada%20Mas%20%C3%81lvarez.pdf?documentId=0901e72b81946da7 [20 de febrero de 2014].
- Mateo Martínez, José (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Universidad de Alicante Publicaciones.
- McEntee, E. (1998). *Comunicación Intercultural: Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- MEC (2006). *Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Méndez Cea, C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES*:

- desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia intercultural.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Méndez García, M^a. C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén, Jaén.
- Méndez Marassa, E. (2005). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. (Memoria de máster). UNED, Madrid.
- Méndez Marassa, E. (2007). Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China. *Tinta China*. 1, 20-23. Recuperado en <http://mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf> [13 de abril de 2014].
- Mendoza, P. R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa-Diferencias y limitaciones. Recuperado en <http://www.gycperu.com/descargas/005investigacion%20cuali%20cuanti%20diferencias%20y%20limitac.pdf> [6 de diciembre de 2014]
- Mesino Rivero, L. (2007). *Las políticas fiscales y su impacto en el bienestar social de la población venezolana. un análisis desde el paradigma crítico. periodo: 1988-2006.* (Tesis doctoral inédita). Universidad del Zulia, Venezuela.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Cases studies of advanced language learners. En Buttjies, D. y Byram, M. (Coords.). *Mediating languages and Cultures* (136-158). Clevedon: Multilingual Matters.
- Miquel, L. (1997). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L*. 5, 3-14.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela* (27-46). Madrid, SGEL.
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I. (Coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (511-531). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*. 9, 15-21.
- Moncada, J. (2005). *Estadística para las ciencias del movimiento humano*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa-Guía didáctica*. Neiva : Universidad Surcolombiana.
- Monterubbianesi, M^a. G. (2013a). La comunicación no verbal en los manuales de E/LE. *RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_03Monterubbianesi.pdf?documentId=0901e72b8159e598 [30 de marzo de 2013].
- Monterubbianesi, M^a. G. (2013b). La comunicación no verbal en el aula: Una propuesta de clasificación y análisis de los gestos para las clases de E/LE. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*. 16. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/16/monterubbianesi-comunicacion_no_verbal.pdf [30 de julio de 2013].
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. New York: Heinle & Heinle.
- Moreno, F. y Otero, J. (2006). Demografía de la Lengua Española. *Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI)*. 3, 1-70. Recuperado en <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf> [30 de enero de 2013].

- Moreno Garcá, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela* (49-74). Madrid: SGEL.
- Morgan, C. (1993). Encuentros interculturales. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía* (225-241). Madrid: Cambridge.
- Morgan, C. (1998). Cross-cultural encounters. En Byram, M. y Fleming, M. (Coords.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography* (224-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethods research design. En Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coords.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (189-208). London: Sage.
- Navarro, P. (2009). *Cultura con ñe: Cultura, sociocultura e intercultural en la clase de ELE* (83-93). Madrid: Editorial Edelsa.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza, A. (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (61-74). Barcelona: Ice-Horsori.
- Nostrand, K. L. (1978). The emergent model applied to contemporary France. *Contemporary French Civilization*. 2, 277-294.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O’Cathain, A. (2009). Mixed methods research in health sciences: A quiet revolution. *Journal of Mixed Methods Research*. 3(3), 3-6.
- OCDE (1999). Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Recuperado en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf> [30 de marzo de 2014].
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.spdf> [30 de marzo de 2014].
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Paris: OCDE. Recuperado en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.spdf> [23 de abril de 2014]
- Ortiz Carranco, R. y Aguilar Gómez, T. E. (2010). El Rol del Estudiante en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de la Interculturalidad. *Multiculturalismo y Educación*. 12, 1-9.
- Ortiz Uribe, F. G. y Garcá Nieto, M. P. (2005). *Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas*. México: Limusa.
- Padilla González, D. (2014). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras: Las escuelas oficiales de idiomas. En López Belmonte, J. (Coord.). *Diversidad cultural y educación intercultural* (381-400). Melilla: SATE -STEs Melilla.
- Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación: el cuerpo y la escuela*. Piados: Barcelona.

- Paricio Tato, M^a. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*. 21, 215-226.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15 (1), 15-29. Recuperado en <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/155> [3 de diciembre de 2014]
- Pérez, M y Coloma, J. (2002). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (17-39)*. Murcia: Centro Virtual Cervantes.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), 1-42.
- Pizarro Carmona, M^a. M (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*. 19, 165-178.
- Plog, F. y Bates, D. G. (1980). *Cultural Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.
- Porcher, L. (1988). *La civilization*. Paris: CLE International.
- Poyatos, F. (1972). The communication system of the speaker-actor and his culture: A preliminary investigation. *Linguistics*. 83, 64-86.
- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal, Vol.1. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal, Vol.2. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.
- Poyatos, F. (2006). La enseñanza del español a extranjeros a través de los estudios de comunicación no verbal. En Cestero, A. (Coord.). *Lingüística aplicada, a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes (27-46)*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Prieto, F. (1984). *Cultura y comunicación*. México: Editorial Premia.
- Ramón, J. (2010). La cultura de la didáctica del español. En Tu, M y Cortés, M. (Coords.). *La cultura en la didáctica del español (37-54)*. Taipei: Universidad Católica Fujen.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española (22^a ed.)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Reyes, T. (1999). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. *Forum Empresarial*. 4 (2), 75-87. Recuperado en <http://repositorio.upr.edu:8080/jspui/handle/10586/72> [7 de diciembre de 2014]
- Ricard, V. B. (1993). *Developing intercultural communication skills*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Rico, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*. 3, 79-94.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*. 13, 79-105. Recuperado en http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf [16 de marzo de 2014]
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process, of European integration. En Byram, M., y Fleming, M. (Coords.). *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography (242-254)*. Madrid: Cambridge: Cambridge University Press.

- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En Byram, M y Fleming, M. (Coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (242-253). Madrid: Cambridge University Press.
- Riutort, A. (2010). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español de los negocios. análisis de materiales para su enseñanza*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Riutort, A. y Villafañe, E. (2007). Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en al República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. En Blanco Pena, J. M. y Roncero Mayor, L. (Coords.). *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (238-252). Cervantes Institute: Philippines. Recueprado en <http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/reedicion-actas-aah/presentacion-6> [16 de agosto de 2014].
- Robinson, G. (1985). *Crosscultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. New York: Pergamon Press.
- Robinson, G. (1988). *Crosscultural understanding*. New York: Prentice Hall.
- Robles, S. (2002): Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (720-730). Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0720.pdf [16 de febrero de 2014].
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- Rodríguez, E. y Rodríguez Moguel, E. A. (2005). *Metodología de la Investigación*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2005). *Metodología de investigación, material de curso de seminario de tesis de la maestría en impuestos*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2008). *Diseño de Proyecto de Tesis. Material de curso de seminario de tesis del Doctorado en estudios Fiscales*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*. 24(83), 1-12. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/778/77808601.pdf> [28 de febrero de 2014]
- Rojas Cuesta, C. (2012). *El aspecto cultural en la clase de español como lengua extranjera*. España: Editorial Académica Española.
- Rojas Soriano, R. (1996). *Métodos para la investigación social*. México: Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, R. (1996). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rojo Pérez, N (2002). *La investigación cualitativa*. La Habana: MINSAP, ENSAP.
- Ruiz, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico*. México: Juan Carlos Martínez Coll. Recuperado en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2007a/257/> [6 de diciembre de 2014]
- Rychen D. S. y Salganik L. H. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen D. S. y Salganik L. H. (2003). A holistic model of competence. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Coords.). *Key competencies for successful life and a*

- well-functioning society* (41-62). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Sánchez, G. (2009). La comunicación no verbal. *MarcoELE*. 8. Recuperado en http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_comunicacionnoverbal.pdf [3 de julio de 2014].
- Sánchez, R. (2012). La cultura como elemento esencial en la movilidad social con trayectoria ascendente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Agosto 2012. Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/cccss/21/rsc.html> [7 de enero 2013].
- Sánchez Griñán, A. J. (1988). La comunicación no verbal. *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 1, 33-38.
- Sánchez Griñán, A. J. (2000). Lo no verbal como un componente más de la lengua. *Espéculo* (1-16). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense.
- Sánchez Griñán, A. J. (2006). Dificultades del enfoque comunicativo en China. *Actas del Primer Congreso Virtual E/LE. La enseñanza del español en el siglo XXI*. Recuperado en http://congresoale.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=48 [30 de febrero de 2012].
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como Lengua extranjera en china. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sánchez Griñán, A. J. (2009a). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción) un proyecto abierto. *SinoELE*. 1. Recuperado en <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf> [30 de julio de 2012].
- Sánchez Griñán, A. J. (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*. 8. Recuperado en <http://marcoele.com/numeros/numero-8/> [3 de agosto de 2012].
- Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- Sánchez Griñán, A., Blanco Pena, J. M., Arriaga, N., Deza, P., Vázquez, M. y Chen, Z. (2011). Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *Monográficos Sinoele*. 4. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/ser-estudiante/estudiar-en-china/contextos-ense-anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante/contextos-ense%C3%B1anza-aprendizaje-en-ambito-sinohablante.pdf> [7 de agosto 2014].
- Sancho, M. (2001). Gestos. *Cuadernos Cervantes*. 36, 31-34.
- Santacana, R. (2002). El español en el entorno cultural chino el caso de Taiwán. En Pérez, M y Coloma, J. (Coords.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (781-791)*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0001.pdf [8 de enero de 2014]
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid.
- Santana, A. (2013). *Fundamentos para la investigación social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos Rovira, J. (2011). *La enseñanza del español en China: Historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.
- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones

- cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*. 33(3). Recuperado en http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_3_07/spu20207.htm [7 de diciembre de 2014]
- Saucedo, A. (2001). La relación conflictiva entre desarrollo y cultura. En Cid Capetillo, L. M. (Coord.). *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global* (69-76). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sercu, L. (2002). Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. *Language, Culture and Curriculum*. 15 (1), 61-74.
- Sercu, L. (2004). Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Education. En Van Esch, K. y John, O. St. (Coords). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching* (115-130). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World, En Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M y Ryan, P. (Coords.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation* (1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, Ch., Lundgren, U., Méndez, M., Ryan, P. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon Multilingual Matters.
- Shi L. J. (2006). The Successors to Confucianism or a New Generation? A Questionnaire Study on Chinese Students' Culture of Learning English. *Language, Culture and Curriculum*. 19 (1), 122-147.
- Sierra, R. (1999). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Simons, M. y Six, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. 14, 1-14.
- Singh, N. y Pereira, A. (2005). *The Culturally Customized Web Site*. Burlington: Elsevier.
- Smith, G. y Otero. G. (1977). *Teaching about Cultural Awareness*. Denver: Center for Teaching International Relations.
- Soler-Espiauba, D. (1989). La comunicación no verbal, *Cable. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. 3, 33-38.
- Soler-Espiauba, D. (1998). Lengua y cultura españolas en el extranjero. En Celis, A. y Ramón, J. (Coords.). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (89-101). Almagro: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0091.pdf [30 de enero de 2012].
- Soler-Espiauba, D. (2000). Lo no verbal como un componente más de la lengua. Recuperado en https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html [8 de enero de 2014]

- Soler-Espiauba, D. (2006). *Los contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libro.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 11. Recuperado en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_528f51ec90d45.pdf [8 de febrero de 2014]
- Soriano, R. (2008). *Cómo se escribe una tesis*. España: Berenice.
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what learners like? *System*. 27(2), 141-155.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: University Press.
- Sun, S.-C. (2008). Estado actual y perspectivas de elle y diplomas de español como lengua extranjera (DELE) en Taiwán. En Sara M. Saz (Coord.). *XLIII Congreso Acortando distancias: la diseminación del español en el mundo. Actas XLIII* (123-134). Madrid: AEPE. Recuperado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_22.pdf [18 de febrero de 2014]
- Tamayo y Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tashakkori, A., y Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*. 1(1), 3-7.
- Tashakkori, A., y Creswell, J. W. (2008). Mixed methodolog y across disciplines. *Journal of Mixed Methods Research*. 2(1), 3-6.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*. 13(1), 12-28.
- Tavares, R. y Cavalcanti, I. (1996). Developing cultural awareness in EFL classrooms. *English Teaching Forum*. 34 (3), 18-23.
- Taylor, H. D. y Sorensen, J. L. (1961). Culture capsules. *Modern Language Journal*. 45, 350-354.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, E. (2001). *La idea de la cultura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM-Xochimilco.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B. (2008). Culture—the Fifth Language skill. Recuperado en <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill> [8 de abril de 2014]
- Trujillo, G. A., Zambrano, D. C. y Jesús Vargas, A. (2004). Importancia de una metodología de investigación y su relacion con el diseño y elaboración de un proyecto investigativo de carácter social. *Revista Creando*. 3 Recuperado en <http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r74573.PDF> [8 de octubre de 2014]
- Tylor, E. B. (1871). *Cultura primitive*. Ayuso: Madrid.
- UNESCO (1996). El Patrimonio: Legado del pasado al futuro. Recuperado en <http://www.ctv.es/USERS/acabiedes/legado.htm> [29 de enero de 2014]

- Valdés, J. (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vallejos, A. (2011). *Investigación social mediante encuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés*. (Memoria de Máster inédita). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Van Ek, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the council of Europe*. Oxford: Pergamon Pres.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Languages Learning (Vol. I)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. y Trim, J. L. M. (1990). *Waystage 1990*. Council of Europe: Estrasburgo.
- Van Ek, J. y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Vázquez, M. (1999). Diversos niveles de incidencia del componente cultural en la lengua. *Frecuencia L*. 10, 3-11.
- Vildósola Tibaud, X. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes, y la influencia de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- VV.AA. (2011). *El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización*. Madrid: Editorial Habla Con Eñe S.l.
- Wang, J. (2013). Understanding the Chinese Learners from a Perspective of Confucianism. En Jin, L. y Cortazzi, M. (Coords.). *Researching Cultures of Learning: International Perspectives on Language Learning and Education* (61-79). New York: Palgrave Macmillan.
- Weaver, G. (1986). *Cross-Cultural Orientation: New conceptualizations and Applications*. USA: Rowman & Littlefield.
- Weaver, G. (2000). *Culture, communication and conflict: Readings in intercultural relations*. Boston: Pearson Publications.
- Wen, L.- D. (2010). *¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos*. Madrid: SGEL.
- Wessling, G. (1994). *Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas, El alemán como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Wessling, G. (1999). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *Didáctica del español como lengua extranjera*. 4, 267-281.
- Williams, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto & Windus.
- Wolcott, H. F. (2009). *Writing up qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Wringe, C. (1989) *Understanding Educational Aims*. London: Allen & Unwin.
- Yang, M. (2006). El español para estudiantes chinos. *Tinta China*. 0, 15-17. Recuperado en <http://www.educacion.gob.es/externo/cn/es/prueba/xxx1.pdf> [18 de mayo de 2014]
- Yang, M. (2010). *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. Suplementos SinoELE*. 2, Recuperado en http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=93 [8 de enero de 2014]
- Zanón, J. y Hernández, J. M. (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de

español. *Cable*. 5, 12-18.

- Zárate, G. (2002). *Las competencias interculturales: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, Colección Aula de español.
- Zhou, M. (1995). *Estudio comparativo del chino y el español, aspectos lingüísticos y culturale*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Zhu, F.-F. (2010). Material complementario del Manual Español Moderno, (Pekín 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el Aula. *Suplemento SinoELE*. 2. Recuperado en <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf> [28 de abril de 2014]
- Zorrilla S. y Torres, X. (1992). *Guía para elaborar la tesis*. México: Mc Graw Hill.

BIBLIOGRAFÍA DE CHINO

- 中華民國立法院 (1947)。《中華民國憲法》。2014年1月2日取自教育法規資料庫 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=A0000001>
- 中華民國教育部 (1994)。《重編國語辭典修訂本》。2014年3月23日取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw/>
- 中華民國教育部 (1999)。《教育基本法》。2014年1月2日取自教育法規資料庫 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0020045>
- 中華民國教育部 (2001)。《大學教育政策白皮書》。2014年1月9日取自教育部網站 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154843/90.07%E5%A4%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 中華民國教育部 (2004)。《大學卓越計畫》。2014年1月9日取自教育部獎勵大學教學卓越計畫網路 <http://www.csal.fcu.edu.tw/edu/>
- 中華民國教育部 (2008)。《教育部中程施政計畫草案》。2014年1月3日取自教育部網站 <http://www.edu.tw/pages/list1.aspx?Node=1253&Type=1&Index=3&WID=45a6f039-fcaf-44fe-830e-50882aab1121>
- 中華民國教育部 (2008)。《高級中學學生預修大學第二外語課程試辦計畫》。2014年1月6日取自高級中學第二外語教育學科中心 http://www.2ndflcenter.tw/laws_detail.asp?lawsid=30
- 中華民國教育部 (2009)。《推動大專院校國際化計畫》。2014年1月9日取自臺灣教育部網站 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL037774&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 中華民國教育部 (2010)。《推動高級中學第二外語教育第3期5年計畫》。2014年1月4日取自教育部網站 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3006&Page=8432>
- 中華民國教育部 (2011)。《臺灣中小學國際教育白皮書》。2014年1月3日取自教育部網站 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920153930/100.04%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 中華民國教育部 (2011)。《2011- 2016臺北市全球教育白皮書》。2014年1月3日取自臺北市府教育局 <http://www.doe.gov.taipei/ct.asp?xItem=2654369&ctNode=55353&mp=104001>

- 中華民國教育部 (2011)。《大學法》。2014 年 1 月 8 日取自臺灣教育部網站 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008606&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 中華民國教育部 (2013)。《教育部人才培育白皮書》。2014 年 1 月 29 日取自臺灣教育部網站 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20150319185201/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 中華民國教育部 (2014)。《十二年國民基本教育》。2014 年 1 月 3 日取自教育部十二年國民基本教育專案網站 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=885>
- 肖仕瓊 (1998)。《跨文化視域下的外語教學》。廣州：暨南大學出版社。
- 李素卿 (2005, 12 月)。《談文化在外語學習中的角色及國內西語教材的選用》。發表於輔仁大學主辦，第一屆國際語言與文化研討會論文集-歐洲語言文化在台灣，臺北。
- 吳為善 (2011)。《跨文化交際概論學習指導》。北京：商務印書館。
- 吳為善、嚴慧仙 (2014)。《跨文化交際概論》。北京：商務印書館。
- 邢紅兵 (2011)。《漢語作為第二語言習得的認知探索》。北京：世界圖書出版公司。
- 胡文仲 (2008)。《超越文化的屏障》。北京：外語教學與研究出版社。
- 陳坤林、何強 (2012)。《中西文化比較》。北京：國防工業出版社。
- 張淑娟 (2012)。《圖解教育學》。臺北：博士出版社。
- 榮泰生 (2009)。《SPSS 與研究方法=Statistical products and services solution》。臺北市：五南。
- 秦曉晴 (2004)。《外語教學研究中的定量數據分析》。湖北：華中科技大學出版社。
- 秦曉晴 (2009)。《外語教學問卷調查法》。北京：外語教學與研究出版社。
- 吳明隆 (2009)。《SPSS 操作與應用-問卷統計分析實務》。臺北：五南。

PÁGINAS WEB DE REFERENCIA:

Agencia Nacional de Inmigración (Taiwán)

<http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1109891&ctNode=29699&mp=1>

Buró de Turismo de la República de China (Taiwán)

<http://spanish.taiwan.net.tw/index.aspx>

Department of Statistics (Taiwán)

<http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

Diccionario de la Real Academia Española

<http://www.rae.es/>

Diccionario del Ministerio de Educación de Taiwán (Comité Nacional de Lenguas)

<http://dict.revised.moe.edu.tw>

Diccionario de términos clave de ELE

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes

<http://www.cervantes.es/default.htm>

Linred, Lingüística en la red

<http://www.linred.es/index.htm>

Microsoft Excel

<https://support.office.com/es-ar/article/Introducci%C3%B3n-a-Excel-2010-d8708ff8-2fbd-4d1e-8bbb-5de3556210f7>

Ministerio de Relaciones Exteriores (Taiwán)

<http://www.mofa.gov.tw/default.html>

Ministerio de Educación (Taiwán)

<http://www.edu.tw/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

<http://www.unesco.org/new/en/>

Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (2005)

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Universidad Católica Fu Jen

<http://www.span.fju.edu.tw/>

Universidad Providence

<http://www.spanish.pu.edu.tw/main.php>

Universidad Tamkang

<http://www.tfsx.tku.edu.tw/main.php>

Universidad de Idiomas Extranjeros Wenzao

<http://c024.wtuc.edu.tw/front/bin/home.phtml>

高級中學第二外語教育學科中心 (Taiwán)

<http://www.2ndflcenter.tw/>

ANEXOS

Anexos 1:

Manuales seleccionados para la configuración del corpus

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- Francisco, U. y Michael, U., Kathleen, M. (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.

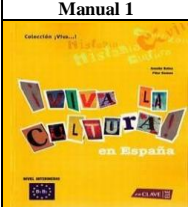
Manual 6- Eugenio, C. (2007). Latinoamerica: Su civilizacion y su cultura. USA: Heinle & Heinle.

Manual 7- VV.AA. (2011). El mundo en español. Lecturas de cultura y civilización. Madrid: Editorial HABLA CON ENE S.L.

Manual 8- Mora, C. (2002). Espana, ayer y hoy: Itinerario de Cultura y Civilizacion. Madrid: SGEL.

Anexos 2:

Resultados del análisis de los manuales utilizados en la asignatura bloque cultura

Manual 1		Título: ¡Viva la cultura! en España	
		Autor/es: Balea, A. y Ramos, P.	
		Nº de páginas: 192	
		Nivel: B1-B2	
		Editorial: Clave-ELE	
		Fecha y lugar de publicación: 2007, Madrid	
Descripción Manual		Programación de contenidos culturales	Otros contenidos
Soporte Físico:		Contenidos socioculturales	
Libro del alumno	1	La vida diaria	Geografía 3
Cuaderno de actividades	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	Flora 3
Soporte Gráfico:		Días festivos	Fauna 3
Fotografías	3	Horas y prácticas de trabajo	Economía 3
Fotonovela	0	Actividades de ocio	Ganadería 3
Gráficos y cuadros estadísticos	3	Las condiciones de vida	Caza y pesca 3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	0	Niveles de vida	Industria y energía 3
Viñetas	0	Condiciones de la vivienda	Empresas 3
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	Comercio 3
Planos	0	Las relaciones personales	Turismo 3
Banderas	0	Estructura social y las relaciones personales	Población 3
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	Transportes 3
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	Estereotipos 3
Cuadros cronológicos	0	Relaciones entre generaciones	Famosos 3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	Deportes 3
Resúmenes de historia	0	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	Filatelia y numismática 3
Repertorio de vocabulario	3	Relaciones de raza y comunidad	Clima 3
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	Agricultura 3
poemas	1	Los valores, las creencias, las actitudes	Emigración 3
crónicas	0	Clase social	Folklore 3
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Grupos profesionales	Educación 3
fragmentos teatro	0	Riqueza	Arquitectura 3
ensayos	0	Instituciones	Sociedad 3
Material periodístico	0	Tradicición y cambio social	Destrezas
Direcciones web	0	Historia	Comprensión escrita 3
Canciones	0	Minorías - étnicas y religiosas	Producción escrita 3
Ámbito cultural:		Identidad nacional	Comprensión oral 3
España	1	Países, estados y pueblos extranjeros	Producción oral 3
Hispanoamérica	0	Política	Interacción oral 3
Mixto	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	Traducción 0
Contenidos		Religión	Orientación cultural
Contenido cultural	3	Humor	Orientación monocultural 3
Contenido gramatical	0	El lenguaje corporal	Orientación multicultural 0
Contenido léxico	3	Gestos	Orientación intercultural 0
Contenido estratégico	0	Acciones paralingüísticas	Tipología de actividades
Contenido discursivo	0	Convenciones sociales	Recepción escrita 3
		Regalos	Recepción oral 3
		Puntualidad	Producción escrita 3
		Vestidos	Producción oral 3
		Bebidas y comidas	Interacción escrita 3
		Convenciones y tabúes	Interacción oral 3
		Duración de la estancia	Modalidad de trabajo
		Despedida	Individual 3
		El comportamiento ritual	En pareja 0
		Ceremonias y prácticas religiosas	En grupo 0
		Nacimiento, matrimonio, muerte	En gran grupo 0
		Celebraciones, festividades, bailes	

Abundante / Excelente: 3

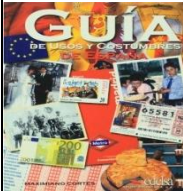
Bastante/ Alta: 2

Poco/ Correcta: 1

Inexistente / Baja: 0

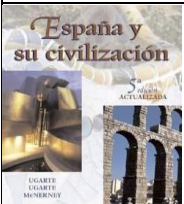
Sí: 1

No: 0

Manual 2					
		Título: Guía de usos y costumbres de España Autor/es: Cortés, M. Nº de páginas: 191 Nivel: B2– C2 Editorial: Edelsa Fecha y lugar de publicación: 2003, Madrid			
Descripción Manual Saporte Físico: Libro del alumno 1 Cuaderno de actividades 0 Saporte Gráfico: Fotografías 3 Fotonovela 0 Gráficos y cuadros estadísticos 3 Ilustraciones / dibujos/ cuadros 0 Viñetas 0 Mapas 3 Planos 0 Banderas 3 Estructura del soporte físico: Índices temáticos 3 Cuadros cronológicos 1 Sumarios de la unidad 0 Resúmenes de historia 0 Repertorio de vocabulario 0 Textos literarios 0 poemas 0 crónicas 0 fragmentos narrativos/ cuentos 0 fragmentos teatro 0 ensayos 0 Material periodístico 0 Direcciones web 0 Canciones 0 Ámbito cultural: España 1 Hispanoamérica 0 Mixto 0 Contenidos Contenido cultural 3 Contenido gramatical 0 Contenido léxico 2 Contenido estratégico 0 Contenido discursivo 0		Programación de contenidos culturales Contenidos socioculturales La vida diaria Comida y bebida, horas de comidas, modales ... 3 Días festivos 0 Horas y prácticas de trabajo 3 Actividades de ocio 3 Las condiciones de vida Niveles de vida 3 Condiciones de la vivienda 3 Medidas y acuerdos de asistencia social 3 Las relaciones personales Estructura social y las relaciones personales 3 Relaciones entre sexos 3 Estructuras y relaciones familiares 3 Relaciones entre generaciones 3 Relaciones en situaciones de trabajo 3 Relaciones con la autoridad, con la Administración... 3 Relaciones de raza y comunidad 3 Relaciones entre grupos políticos y religiosos 3 Los valores, las creencias, las actitudes Clase social 3 Grupos profesionales 3 Riqueza 3 Instituciones 3 Tradición y cambio social 3 Historia 3 Minorías - étnicas y religiosas 3 Identidad nacional 3 Países, estados y pueblos extranjeros 0 Política 3 Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) 1 Religión 3 Humor 0 El lenguaje corporal Gestos 0 Acciones paralingüísticas 0 Convenciones sociales Regalos 3 Puntualidad 3 Vestidos 3 Bebidas y comidas 3 Convenciones y tabúes 3 Duración de la estancia 3 Despedida 3 El comportamiento ritual Ceremonias y prácticas religiosas 3 Nacimiento, matrimonio, muerte 3 Celebraciones, festividades, bailes 3		Otros contenidos Geografía 3 Flora 0 Fauna 0 Economía 3 Ganadería 0 Caza y pesca 0 Industria y energía 0 Empresas 0 Comercio 3 Turismo 3 Población 3 Transportes 3 Estereotipos 0 Famosos 0 Deportes 3 Filatelia y numismática 0 Clima 3 Agricultura 0 Emigración 0 Folklore 3 Educación 0 Arquitectura 0 Sociedad 3 Destrezas Comprensión escrita 3 Producción escrita 0 Comprensión oral 0 Producción oral 0 Interacción oral 0 Traducción 0 Orientación cultural Orientación monocultural 3 Orientación multicultural 0 Orientación intercultural 0 Tipología de actividades Recepción escrita 3 Recepción oral 0 Producción escrita 0 Producción oral 0 Interacción escrita 0 Interacción oral 0 Modalidad de trabajo Individual 3 En pareja 0 En grupo 0 En gran grupo 0	

Abundante / Excelente: 3
 Bastante/ Alta: 2
 Poco/ Correcta: 1
 Inexistente / Baja: 0
 Sí: 1
 No: 0

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)

Manual 3		Título: España y su civilización	
		Autor/es: Ugarte, F., Ugarte, M. y Mc Nerney, K.	
		Nº de páginas: 264	
		Nivel: B1-B2	
		Editorial: McGraw-Hill College	
		Fecha y lugar de publicación: 2004, Madrid	
Descripción Manual		Programación de contenidos culturales Contenidos socioculturales	Otros contenidos
Soporte Físico:		La vida diaria	Geografía 3
Libro del alumno	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	Flora 0
Cuaderno de actividades	0	Días festivos	Fauna 0
		Horas y prácticas de trabajo	Economía 0
Soporte Gráfico:		Actividades de ocio	Ganadería 0
Fotografías	3	Las condiciones de vida	Caza y pesca 0
Fotonovela	0	Niveles de vida	Industria y energía 0
Gráficos y cuadros estadísticos	0	Condiciones de la vivienda	Empresas 0
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	Comercio 0
Viñetas	0	Las relaciones personales	Turismo 0
Mapas	3	Estructura social y las relaciones personales	Población 0
Planos	0	Relaciones entre sexos	Transportes 0
Banderas	0	Relaciones entre generaciones	Esteriotipos 0
		Relaciones en situaciones de trabajo	Famosos 3
Estructura del soporte físico:		Relaciones con la autoridad, con la Administración...	Deportes 1
Índices temáticos	3	Relaciones de raza y comunidad	Filatelia y numismática 0
Cuadros cronológicos	3	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	Clima 3
Sumarios de la unidad	0	Los valores, las creencias, las actitudes	Agricultura 0
Resúmenes de historia	3	Clase social	Emigración 1
Repertorio de vocabulario	3	Grupos profesionales	Folklore 3
Textos literarios	0	Riqueza	Educación 0
poemas	1	Instituciones	Arquitectura 3
crónicas	0	Tradicición y cambio social	Sociedad 3
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Historia	Destrezas
fragmentos teatro	0	Minorías - étnicas y religiosas	Comprensión escrita 3
ensayos	0	Identidad nacional	Producción escrita 3
Material periodístico	0	Países, estados y pueblos extranjeros	Comprensión oral 3
Direcciones web	0	Política	Producción oral 3
Canciones	0	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	Interacción oral 3
		Religión	Traducción 3
Ámbito cultural:		Humor	Orientación cultural
España	1	El lenguaje corporal	Orientación monocultural 3
Hispanoamérica	0	Gestos	Orientación multicultural 0
Mixto	0	Acciones paralingüísticas	Orientación intercultural 0
Contenidos		Convenciones sociales	Tipología de actividades
Contenido cultural	3	Regalos	Recepción escrita 3
Contenido gramatical	0	Puntualidad	Recepción oral 3
Contenido léxico	2	Vestidos	Producción escrita 3
Contenido estratégico	0	Bebidas y comidas	Producción oral 3
Contenido discursivo	0	Convenciones y tabúes	Interacción escrita 3
		Duración de la estancia	Interacción oral 3
		Despedida	Modalidad de trabajo
		El comportamiento ritual	Individual 3
		Ceremonias y prácticas religiosas	En pareja 0
		Nacimiento, matrimonio, muerte	En grupo 0
		Celebraciones, festividades, bailes	En gran grupo 0

Abundante / Excelente: 3

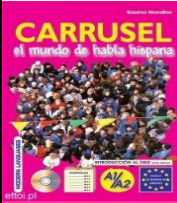
Bastante/ Alta: 2

Poco/ Correcta: 1

Inexistente / Baja: 0

Sí: 1

No: 0

Manual 4		Título: Carrusel: El mundo de habla hispana	
		Autor/es: Rosana, M.	
		Nº de páginas: 104	
		Nivel: A1- A2	
		Editorial: La Spiga Modern Languages	
		Fecha y lugar de publicación: 2005, Italia	
Descripción Manual		Programación de contenidos culturales	Otros contenidos
Soporte Físico:		Contenidos socioculturales	Geografía 3
Libro del alumno	1	La vida diaria	Flora 3
Cuaderno de actividades	1	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	Fauna 3
Soporte Gráfico:		Días festivos	Economía 3
Fotografías	3	Horas y prácticas de trabajo	Ganadería 0
Fotonovela	0	Actividades de ocio	Caza y pesca 0
Gráficos y cuadros estadísticos	3	Las condiciones de vida	Industria y energía 0
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	3	Niveles de vida	Empresas 0
Víñetas	0	Condiciones de la vivienda	Comercio 1
Mapas	3	Medidas y acuerdos de asistencia social	Turismo 0
Planos	0	Las relaciones personales	Población 0
Banderas	0	Estructura social y las relaciones personales	Transportes 0
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos	Estereotipos 0
Índices temáticos	3	Estructuras y relaciones familiares	Famosos 3
Cuadros cronológicos	0	Relaciones entre generaciones	Deportes 3
Sumarios de la unidad	0	Relaciones en situaciones de trabajo	Filatelia y numismática 3
Resúmenes de historia	3	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	Clima 3
Repertorio de vocabulario	0	Relaciones de raza y comunidad	Agricultura 3
Textos literarios	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	Emigración 0
poemas	0	Los valores, las creencias, las actitudes	Folklore 3
crónicas	0	Clase social	Educación 0
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Grupos profesionales	Arquitectura 3
fragmentos teatro	0	Riqueza	Sociedad 3
ensayos	0	Instituciones	Destrezas
Material periodístico	0	Tradicición y cambio social	Comprensión escrita 3
Direcciones web	0	Historia	Producción escrita 3
Canciones	0	Minorías - étnicas y religiosas	Comprensión oral 3
Ámbito cultural:		Identidad nacional	Producción oral 3
España	0	Países, estados y pueblos extranjeros	Interacción oral 3
Hispanoamérica	0	Política	Traducción 0
Mixto	1	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	Orientación cultural
Contenidos		Religión	Orientación monocultural 3
Contenido cultural	3	Humor	Orientación multicultural 3
Contenido gramatical	3	El lenguaje corporal	Orientación intercultural 3
Contenido léxico	3	Gestos	Tipología de actividades
Contenido estratégico	1	Acciones paralingüísticas	Recepción escrita 3
Contenido discursivo	1	Convenciones sociales	Recepción oral 3
		Regalos	Producción escrita 3
		Puntualidad	Producción oral 3
		Vestidos	Interacción escrita 3
		Bebidas y comidas	Interacción oral 3
		Convenciones y tabúes	Modalidad de trabajo
		Duración de la estancia	Individual 3
		Despedida	En pareja 0
		El comportamiento ritual	En grupo 0
		Ceremonias y prácticas religiosas	En gran grupo 0
		Nacimiento, matrimonio, muerte	
		Celebraciones, festividades, bailes	

Abundante / Excelente: 3

Bastante/ Alta: 2

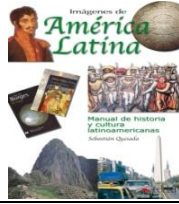
Poco/ Correcta: 1

Inexistente / Baja: 0

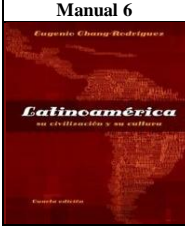
Sí: 1

No: 0

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)

Manual 5			
		Título: Imágenes de América Latina Autor/es: Quesada, S. Nº de páginas: 138 Nivel: B2 – C2 Editorial: Edelsa Fecha y lugar de publicación: 2001, Madrid	
Descripción Manual Soporte Físico: Libro del alumno 1 Cuaderno de actividades 1 Soporte Gráfico: Fotografías 3 Fotonovela 0 Gráficos y cuadros estadísticos 3 Ilustraciones / dibujos/ cuadros 3 Viñetas 0 Mapas 3 Planos 0 Banderas 0 Estructura del soporte físico: Índices temáticos 3 Cuadros cronológicos 0 Sumarios de la unidad 0 Resúmenes de historia 0 Repertorio de vocabulario 3 Textos literarios 3 poemas 2 crónicas 3 fragmentos narrativos/ cuentos 3 fragmentos teatro 0 ensayos 0 Material periodístico 3 Direcciones web 3 Canciones 3 Ámbito cultural: España 0 Hispanoamérica 1 Mixto 0 Contenidos Contenido cultural 3 Contenido gramatical 0 Contenido léxico 2 Contenido estratégico 0 Contenido discursivo 1	Programación de contenidos culturales Contenidos socioculturales La vida diaria Comida y bebida, horas de comidas, modales ... 0 Días festivos 0 Horas y prácticas de trabajo 0 Actividades de ocio 0 Las condiciones de vida Niveles de vida 3 Condiciones de la vivienda 3 Medidas y acuerdos de asistencia social 0 Las relaciones personales Estructura social y las relaciones personales 3 Relaciones entre sexos 0 Estructuras y relaciones familiares 3 Relaciones entre generaciones 0 Relaciones en situaciones de trabajo 0 Relaciones con la autoridad, con la Administración... 0 Relaciones de raza y comunidad 3 Relaciones entre grupos políticos y religiosos 3 Los valores, las creencias, las actitudes Clase social 3 Grupos profesionales 0 Riqueza 3 Instituciones 3 Tradición y cambio social 3 Historia 3 Minorías - étnicas y religiosas 3 Identidad nacional 3 Países, estados y pueblos extranjeros 3 Política 3 Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) 3 Religión 3 Humor 0 El lenguaje corporal Gestos 0 Acciones paralingüísticas 0 Convenciones sociales Regalos 0 Puntualidad 0 Vestidos 0 Bebidas y comidas 0 Convenciones y tabúes 0 Duración de la estancia 0 Despedida 0 El comportamiento ritual Ceremonias y prácticas religiosas 0 Nacimiento, matrimonio, muerte 0 Celebraciones, festividades, bailes 0	Otros contenidos Geografía 3 Flora 0 Fauna 0 Economía 3 Ganadería 1 Caza y pesca 1 Industria y energía 1 Empresas 0 Comercio 3 Turismo 0 Población 3 Transportes 0 Estereotipos 0 Famosos 0 Deportes 0 Filatelia y numismática 1 Clima 0 Agricultura 1 Emigración 3 Folklore 3 Educación 3 Arquitectura 3 Sociedad 3 Destrezas Comprensión escrita 3 Producción escrita 2 Comprensión oral 2 Producción oral 3 Interacción oral 3 Traducción 0 Orientación cultural Orientación monocultural 3 Orientación multicultural 0 Orientación intercultural 0 Tipología de actividades Recepción escrita 2 Recepción oral 2 Producción oral 3 Producción escrita 3 Interacción escrita 3 Interacción oral 3 Modalidad de trabajo Individual 3 En pareja 3 En grupo 3 En gran grupo 3	

Abundante / Excelente: 3
 Bastante/ Alta: 2
 Poco/ Correcta: 1
 Inexistente / Baja: 0
 Sí: 1
 No: 0

Manual 6		Título: Latinoamérica: Su civilización y su cultura	
		Autor/es: Chang-Rodríguez, E.	
		Nº de páginas: 448	
		Nivel: B1-B2	
		Editorial: Heinle & Heinle	
		Fecha y lugar de publicación: 2007, USA	
Descripción Manual		Programación de contenidos culturales	Otros contenidos
Soporte Físico:		Contenidos socioculturales	Geografía 3
Libro del alumno 1		La vida diaria	Flora 0
Cuaderno de actividades 0		Comida y bebida, horas de comidas, modales ... 0	Fauna 0
Soporte Gráfico:		Días festivos 0	Economía 3
Fotografías 3		Horas y prácticas de trabajo 0	Ganadería 3
Fotonovela 0		Actividades de ocio 0	Caza y pesca 3
Gráficos y cuadros estadísticos 0		Las condiciones de vida	Industria y energía 3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros 2		Niveles de vida 3	Empresas 0
Viñetas 0		Condiciones de la vivienda 3	Comercio 3
Mapas 3		Medidas y acuerdos de asistencia social 3	Turismo 0
Planos 0		Las relaciones personales	Población 3
Banderas 0		Estructura social y las relaciones personales 3	Transportes 3
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre sexos 3	Estereotipos 0
Índices temáticos 3		Estructuras y relaciones familiares 3	Famosos 0
Cuadros cronológicos 3		Relaciones entre generaciones 0	Deportes 0
Sumarios de la unidad 3		Relaciones en situaciones de trabajo 0	Filatelia y numismática 3
Resúmenes de historia 0		Relaciones con la autoridad, con la Administración... 3	Clima 3
Repertorio de vocabulario 3		Relaciones de raza y comunidad 3	Agricultura 3
Textos literarios 0		Relaciones entre grupos políticos y religiosos 3	Emigración 3
poemas 0		Los valores, las creencias, las actitudes	Folklore 3
crónicas 0		Clase social 3	Educación 3
fragmentos narrativos/ cuentos 0		Grupos profesionales 3	Arquitectura 3
fragmentos teatro 3		Riqueza 3	Sociedad 3
ensayos 0		Instituciones 3	Destrezas
Material periodístico 3		Tradicición y cambio social 3	Comprensión escrita 3
Direcciones web 0		Historia 3	Producción escrita 3
Canciones 0		Minorías - étnicas y religiosas 3	Comprensión oral 3
Ámbito cultural:		Identidad nacional 3	Producción oral 3
España 0		Países, estados y pueblos extranjeros 3	Interacción oral 3
Hispanoamérica 1		Política 3	Traducción 3
Mixto 0		Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) 3	Orientación cultural
Contenidos		Religión 3	Orientación monocultural 3
Contenido cultural 3		Humor 0	Orientación multicultural 0
Contenido gramatical 0		El lenguaje corporal	Orientación intercultural 0
Contenido léxico 2		Gestos 0	Tipología de actividades
Contenido estratégico 0		Acciones paralingüísticas 0	Recepción escrita 3
Contenido discursivo 0		Convenciones sociales	Recepción oral 3
		Regalos 0	Producción escrita 3
		Puntualidad 0	Producción oral 3
		Vestidos 0	Interacción escrita 3
		Bebidas y comidas 0	Interacción oral 3
		Convenciones y tabúes 0	Modalidad de trabajo
		Duración de la estancia 0	Individual 3
		Despedida 0	En pareja 0
		El comportamiento ritual	En grupo 0
		Ceremonias y prácticas religiosas 0	En gran grupo 0
		Nacimiento, matrimonio, muerte 0	
		Celebraciones, festividades, bailes 0	

Abundante / Excelente: 3

Bastante/ Alta: 2


Poco/ Correcta: 1

Inexistente / Baja: 0

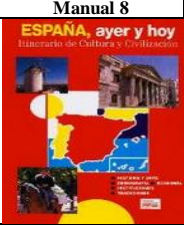
Sí: 1

No: 0

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)

Manual 7			
		Título: El mundo en español: Lecturas de cultura y civilización Autor/es: VV.AA. Nº de páginas: 160 Nivel: A2 Editorial: HABLA CON ENE S.L. Fecha y lugar de publicación: 2011, Madrid	
Descripción Manual Soporte Físico: Libro del alumno 1 Cuaderno de actividades 0 Soporte Gráfico: Fotografías 3 Fotonovela 0 Gráficos y cuadros estadísticos 3 Ilustraciones / dibujos/ cuadros 3 Viñetas 0 Mapas 3 Planos 0 Banderas 3 Estructura del soporte físico: Índices temáticos 3 Cuadros cronológicos 3 Sumarios de la unidad 0 Resúmenes de historia 3 Repertorio de vocabulario 3 Textos literarios 0 poemas 0 crónicas 0 fragmentos narrativos/ cuentos 0 fragmentos teatro 0 ensayos 0 Material periodístico 0 Direcciones web 3 Canciones 0 Ámbito cultural: España 0 Hispanoamérica 0 Mixto 1 Contenidos Contenido cultural 3 Contenido gramatical 3 Contenido léxico 3 Contenido estratégico 3 Contenido discursivo 3	Programación de contenidos culturales Contenidos socioculturales La vida diaria Comida y bebida, horas de comidas, modales ... 3 Días festivos 3 Horas y prácticas de trabajo 3 Actividades de ocio 3 Las condiciones de vida Niveles de vida 3 Condiciones de la vivienda 3 Medidas y acuerdos de asistencia social 3 Las relaciones personales Estructura social y las relaciones personales 3 Relaciones entre sexos 3 Estructuras y relaciones familiares 3 Relaciones entre generaciones 3 Relaciones en situaciones de trabajo 3 Relaciones con la autoridad, con la Administración... 3 Relaciones de raza y comunidad 3 Relaciones entre grupos políticos y religiosos 3 Los valores, las creencias, las actitudes Clase social 3 Grupos profesionales 3 Riqueza 0 Instituciones 3 Tradición y cambio social 3 Historia 3 Minorías - étnicas y religiosas 2 Identidad nacional 3 Países, estados y pueblos extranjeros 3 Política 3 Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...) 3 Religión 3 Humor 0 El lenguaje corporal Gestos 0 Acciones paralingüísticas 0 Convenciones sociales Regalos 0 Puntualidad 0 Vestidos 0 Bebidas y comidas 3 Convenciones y tabúes 2 Duración de la estancia 0 Despedida 0 El comportamiento ritual Ceremonias y prácticas religiosas 3 Nacimiento, matrimonio, muerte 3 Celebraciones, festividades, bailes 3	Otros contenidos Geografía 3 Flora 0 Fauna 0 Economía 3 Ganadería 3 Caza y pesca 3 Industria y energía 3 Empresas 3 Comercio 3 Turismo 3 Población 3 Transportes 3 Estereotipos 0 Famosos 3 Deportes 3 Filatelia y numismática 0 Clima 3 Agricultura 3 Emigración 3 Folklore 0 Educación 0 Arquitectura 3 Sociedad 3 Destrezas Comprensión escrita 3 Producción escrita 3 Comprensión oral 3 Producción oral 3 Interacción oral 3 Traducción 0 Orientación cultural Orientación monocultural 3 Orientación multicultural 3 Orientación intercultural 3 Tipología de actividades Recepción escrita 3 Recepción oral 3 Producción escrita 3 Producción oral 3 Interacción escrita 3 Interacción oral 3 Modalidad de trabajo Individual 3 En pareja 3 En grupo 3 En gran grupo 0	

Abundante / Excelente: 3
 Bastante/ Alta: 2
 Poco/ Correcta: 1
 Inexistente / Baja: 0
 Sí: 1
 No: 0

Manual 8		Título: España, ayer y hoy: Itinerario de cultura y civilización	
		Autor/es: Mora, C.	
		Nº de páginas: 80	
		Nivel: B1-B2	
		Editorial: SGEL	
		Fecha y lugar de publicación: 2002, Madrid	
Descripción Manual		Programación de contenidos culturales	Otros contenidos
Soporte Físico:		Contenidos socioculturales	Geografía 3
Libro del alumno	1	La vida diaria	Flora 0
Cuaderno de actividades	0	Comida y bebida, horas de comidas, modales ...	Fauna 0
		Días festivos	Economía 3
		Horas y prácticas de trabajo	Ganadería 3
		Actividades de ocio	Caza y pesca 3
			Industria y energía 3
Soporte Gráfico:			Empresas 3
Fotografías	3	Las condiciones de vida	Comercio 3
Fotonovela	0	Niveles de vida	Turismo 3
Gráficos y cuadros estadísticos	3	Condiciones de la vivienda	Población 3
Ilustraciones / dibujos/ cuadros	1	Medidas y acuerdos de asistencia social	Transportes 3
Viñetas	0		Estereotipos 0
Mapas	3	Las relaciones personales	Famosos 0
Planos	0	Estructura social y las relaciones personales	Deportes 3
Banderas	1	Relaciones entre sexos	Filatelia y numismática 0
		Estructuras y relaciones familiares	Clima 0
Estructura del soporte físico:		Relaciones entre generaciones	Agricultura 3
Índices temáticos	3	Relaciones en situaciones de trabajo	Emigración 0
Cuadros cronológicos	3	Relaciones con la autoridad, con la Administración...	Folklore 0
Sumarios de la unidad	0	Relaciones de raza y comunidad	Educación 2
Resúmenes de historia	0	Relaciones entre grupos políticos y religiosos	Arquitectura 3
Repertorio de vocabulario	0		Sociedad 3
Textos literarios	0	Los valores, las creencias, las actitudes	
poemas	0	Clase social	Destrezas
crónicas	0	Grupos profesionales	Comprensión escrita 3
fragmentos narrativos/ cuentos	0	Riqueza	Producción escrita 0
fragmentos teatro	0	Instituciones	Comprensión oral 0
ensayos	0	Tradicición y cambio social	Producción oral 0
Material periodístico	0	Historia	Interacción oral 0
Direcciones web	0	Minorías - étnicas y religiosas	Traducción 0
Canciones	0	Identidad nacional	
		Países, estados y pueblos extranjeros	Orientación cultural
Ámbito cultural:		Política	Orientación monocultural 3
España	1	Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, ...)	Orientación multicultural 0
Hispanoamérica	0	Religión	Orientación intercultural 0
Mixto	0	Humor	
			Tipología de actividades
Contenidos		El lenguaje corporal	Recepción escrita 3
Contenido cultural	3	Gestos	Recepción oral 0
Contenido gramatical	0	Acciones paralingüísticas	Producción escrita 3
Contenido léxico	0		Producción oral 0
Contenido estratégico	0	Convenciones sociales	Interacción escrita 1
Contenido discursivo	0	Regalos	Interacción oral 0
		Puntualidad	
		Vestidos	Modalidad de trabajo
		Bebidas y comidas	Individual 3
		Convenciones y tabúes	En pareja 0
		Duración de la estancia	En grupo 0
		Despedida	En gran grupo 0
		El comportamiento ritual	
		Ceremonias y prácticas religiosas	
		Nacimiento, matrimonio, muerte	
		Celebraciones, festividades, bailes	

Abundante / Excelente: 3
 Bastante/ Alta: 2
 Poco/ Correcta: 1
 Inexistente / Baja: 0
 Sí: 1
 No: 0

Anexo 3:

Plantilla de análisis: Conclusión

	Soporte Físico	Soporte Gráf.	Estru. del Soporte físico	Ámbit. cult.	Cont.	Cont. Socio.	Otros cont..	Destr.	Orie. Cult.	Tipo. de activi.	Mod. de trabajo	Total
M 1	2	9	7	1	6	120	69	15	3	18	3	253
M 2	1	12	4	1	5	103	30	3	3	3	3	168
M 3	1	6	13	1	5	70	17	15	3	18	3	152
M 4	2	9	6	1	11	74	40	15	9	18	3	182
M 5	2	12	26	1	6	51	32	13	3	16	12	174
M 6	1	8	18	1	5	60	64	15	3	18	3	196
M 7	1	15	18	1	15	91	51	15	9	18	9	243
M 8	1	11	6	1	3	39	44	3	3	7	3	121
<hr/>												
M 1	18,18%	10,98%	7,14%	12,50%	10,71%	19,74%	19,88%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	16,99%
M 2	9,09%	14,63%	4,08%	12,50%	8,93%	16,94%	8,65%	3,19%	8,33%	2,59%	7,69%	11,28%
M 3	9,09%	7,32%	13,27%	12,50%	8,93%	11,51%	4,90%	15,96%	25%	15,52%	7,69%	10,21%
M 4	18,18%	10,98%	6,12%	12,50%	19,64%	12,17%	11,53%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	12,22%
M 5	18,18%	14,63%	26,53%	12,50%	10,71%	8,39%	9,22%	13,83%	8,33%	13,79%	30,77%	11,69%
M 6	9,09%	9,76%	18,37%	12,50%	8,93%	9,87%	18,44%	15,96%	8,33%	15,52%	7,69%	13,16%
M 7	9,09%	18,29%	18,37%	12,50%	26,79%	14,97%	14,70%	15,96%	25%	15,52%	23,08%	16,32%
M 8	9,09%	13,41%	6,12%	12,50%	5,36%	6,41%	12,68%	3,19%	8,33%	6,03%	7,69%	8,13%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Anexo 4:**Análisis de los contenidos culturales según el MCER**

	Vida diaria	Condiciones de vida	Relaciones personales	Valores, creencias, actitudes	Lenguaje corporal	Convenciones sociales	Comport. ritual	Total
M 1	12	9	24	39	0	21	9	114
M 2	9	9	24	31	0	21	9	103
M 3	12	9	12	36	0	0	1	70
M 4	12	9	12	36	1	0	4	74
M 5	12	6	12	33	0	0	0	51
M 6	0	9	15	36	0	0	0	60
M 7	12	9	24	32	0	5	9	91
M 8	7	1	7	18	0	3	3	39
Total	76	61	130	261	1	50	35	602
M 1	15,79%	14,75%	18,46%	14,94%	0%	42%	25,71%	18,94%
M 2	11,84%	14,75%	18,46%	11,88%	0%	42%	25,71%	17,11%
M 3	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	0%	0%	2,86%	11,63%
M 4	15,79%	14,75%	9,23%	13,79%	100%	0%	11,43%	12,29%
M 5	15,79%	9,84%	9,23%	12,64%	0%	0%	0%	8,47%
M 6	0%	14,75%	11,54%	13,79%	0%	0%	0%	9,97%
M 7	15,79%	14,75%	18,46%	12,26%	0%	10%	25,71%	15,12%
M 8	9,21%	1,64%	5,38%	6,9%	0%	6%	8,57%	6,48%

Anexo 5:

Cuestionario para el profesorado (versión española)



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL BLOQUE CULTURA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

Distinguidos profesores:

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre la opinión de los profesores respecto de la enseñanza del bloque cultura. Le agradeceríamos unos minutos de su tiempo para contestar a las preguntas y le aseguramos la total confidencialidad de los datos. Su opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.

¡Muchísimas gracias por su colaboración y apoyo!

Reciba un cordial saludo

Universidad de Valladolid. Facultado de Educación y Trabajo Social
Directora: Dra. María Margarita Nieto Bedoya
Investigadora: Yun Ting Huang

Valladolid, 11 de agosto de 2013

PRIMERA PARTE: ASPECTOS RELACIONADOS CON EL BLOQUE CULTURA

(Marque con una equis (x) para la opción correcta).

1. ¿Imparte alguna asignatura bloque cultura?
 Sí No NS/NC
2. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos culturales (geografía, historia, economía, creaciones culturales: literatura, cine, música, pintura, etc.)?
 Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
3. ¿Con qué frecuencia prepara contenidos socioculturales (costumbres, comportamientos sociales, rituales, creencias, gestos, celebraciones, etc.)?
 Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
4. ¿Con qué frecuencia imparte los componentes relacionados con la cultura en la clase?
 Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
5. El número idóneo de horas del bloque cultura por semana sería
 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas

6. El número idóneo de estudiantes en las clases del bloque cultura sería
 menos de 30 30-40 40-50 50-60 más de 60 personas
7. La enseñanza del bloque cultura es mejor empezarla en:
 1º grado 2º grado 3º grado 4º grado de la universidad
8. ¿Tiene que ser la asignatura bloque cultura obligatoria?
 Sí No NS/NC
9. Número de asignaturas que forman el bloque cultura:
 Abundante Normal Escaso
10. Cuando enseña la asignatura bloque cultura, ¿qué le parece la actitud del alumnado?
 Muy interesados Interesados Normalmente interesados Poco interesados
 Nada interesados
11. Como docente, ¿cuál es el problema o dificultad que encuentra al impartir la asignatura bloque cultura?
 (Puede señalar una o varias)
 Escasa interacción en la clase
 Falta de temas culturales en los manuales
 Los contenidos de cultura son muy formales y rígidos
 Algunos contenidos o datos son obsoletos
 Carecer de las herramientas didácticas
 No tener los conocimientos suficientes de la cultura
 El tiempo de la clase es insuficiente
 Pocos apoyos por parte de la universidad
 Retraso o bajo nivel académico del alumnado
 Escasa motivación del alumnado
 Otros (especificar): _____
12. ¿Cuáles son las vías que se utilizan para adquirir los conocimientos del bloque cultura? (Puede señalar una o varias)
 Colegas
 Formación permanente del docente
 Auto-aprendizaje
 Estudiar en el extranjero
 Estancias en el extranjero
 Otros (especificar): _____

SEGUNDA PARTE: MATERIAL DIDÁCTICO Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

1. ¿Qué materiales didácticos emplea principalmente en su clase?
 Material del mercado editorial (libro de texto)
 Material propio, elaborado por el profesorado (apuntes)
 Material audiovisual (PowerPoint, Vídeo, DVD)
 Material complementario (canciones, prensas, películas)
 Otros (especificar): _____
2. ¿Los materiales didácticos disponibles ayudan a los estudiantes a entender la cultura hispanoamericana?
 Sí, perfectamente Sí, bien Así-así Poco Nada

3. ¿Complementa sus clases con otros materiales (además del manual/ libro de texto?)
 Sí No (Pase a la pregunta 5)
4. ¿Qué recursos didácticos usa con más frecuencia en clase para enseñar contenidos culturales? Señale los tres más frecuentes.
 Material fotocopiado
 Prensa
 Vídeo/DVD
 Canciones
 Transparencias/retroproyector
 Programa de TV
 Ordenador/ acceso a Internet
 Revista
 Manuales/Guías/Libros
 Material propio (apuntes)
 Otros (especificar): _____
5. ¿Qué tipo de agrupamientos lleva a cabo en el aula cuando realiza actividades que tienen como objetivo trabajar aspectos culturales?
 Trabajan individualmente los estudiantes
 Trabajan en parejas
 Trabajan en grupos
 Trabaja toda la clase en grupo
6. Los métodos más efectivos para enseñar la asignatura bloque cultura son: (Puede señalar una o varias)
 Celebrar actividades festivas
 Trabajar en equipo
 Competir en equipo
 Hablar de la propia experiencia
 Hacer presentaciones, invitación de especialistas o personas extranjeras
 Usar material audiovisual (películas, canciones...)
 Otros (especificar): _____

TERCERA PARTE: ASPECTOS RELACIONADOS CON LA CULTURA

1. Señale tres aspectos culturales que suele abordar en las clases:

2. Valore los siguientes aspectos culturales según su grado de importancia:

	Muy importante	Importante	Indiferente	Poco importante	Nada importante
Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente					
Comportamiento ritual e identidad colectiva (fiestas, tradiciones, bailes, etc.)					
Condiciones de vida y organización social (identificación personal, familia, festivos, horarios, comidas y bebidas, educación y cultura, ocio, compras, etc.)					
Conocimientos generales de los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial, economía e industria, medicina, etc.)					

Convenciones sociales (puntualidad, regalos, despedidas, etc.)					
Lenguaje corporal (gestos, proxemia, cronemia, etc.)					
Productos y creaciones culturales (literatura, música, cine, etc.)					
Relaciones personales (relaciones familiares, sentimentales, profesionales, etc.)					
Valores, creencias, actitudes (humor, costumbres, moral, etc.)					

3. ¿Cómo valora los materiales complementarios de la asignatura bloque cultura presentada por las editoriales?

- Malos (escasos/caen en lo tópico)
- Aceptables (insuficientes/informan sobre ciertos aspectos de la realidad cultural hispánica)
- Buenos (suficientes/aumentan el conocimiento de aspectos esenciales de la cultura hispánica)
- Excelentes (muchos/permiten desarrollar la comprensión cultural de la lengua y cultura meta)

CUARTA PARTE: CONOCIMIENTOS DEL ALUMNADO

	Muy de acuerdo	De Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Conocimientos de geografía e historia					
Conocimientos socioculturales					
Conocimientos de arte					
Conocimientos sobre la cultura hispánica y su importancia					
Actitud del respeto y la aceptación de las diferencias culturales					
Conocimientos de las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la cultura española					
Nivel de las destrezas y habilidades del alumnado					

QUINTA PARTE: RECURSOS EDUCATIVOS

1. ¿Qué tipo de ayuda proporcionarían las editoriales para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Ayudas audiovisuales (DVD y VCD, etc.)
- Guía de docente
- Bibliografía
- Programas de ordenador
- Plataforma de consulta
- Otros (especificar): _____

2. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría a la universidad para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Plan de educación continuada
- Herramientas didácticas e instalaciones
- Celebrar actividades culturales
- Subvenciones para invitar a especialistas a la clase
- Otros (especificar): _____

3. ¿Qué tipo de ayuda solicitaría al Ministerio de Educación para la enseñanza de la asignatura bloque cultura? (puede señalar una o varias)

- Plan de educación continuada
- Establecer un centro de recursos culturales

Subvenciones para visitas o estancias de estudio en el extranjero

Otros (especificar): _____

◆ **PERFIL DEL PROFESOR/A**

(Por favor, para el tratamiento de la información, nos interesa contar con sus datos)

1. Sexo: Hombre Mujer

2. Nacionalidad: _____

3. Edad: 26-32 años 33-39 años 40-46 años 47-53 años Más de 53 años

4. Nivel de español:

Lengua materna Segunda lengua Tercera lengua

5. Años de experiencia como profesor/a de español:

Menos de 5 años 5-10 años 10-15 años Más de 15 años

6. Área de especialidad: _____

7. Ha vivido en países hispanohablantes:

Nunca Menos de 1 año 1 a 3 años 3 a 5 años Más de 5 años Nativo

8. Auto-evaluación de conocimientos culturales:

Muy bueno Bueno Regular Mal

9. ¿Ha investigado sobre la asignatura o ha participado en simposios o seminarios sobre el tema durante los tres últimos años:

Sí No

10. Nombre de la universidad en la que trabaja: _____

11. Tipo de vínculo con la universidad en la que trabaja:

Contrato a tiempo parcial

Contrato a tiempo completo

Subcontrato

Otros (especificar): _____

¡Muchas gracias por su ayuda al contestar este cuestionario!

Anexo 6:

Cuestionario para el alumnado (versión española)



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO SOBRE EL APRENDIZAJE DEL BLOQUE CULTURA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

Estimado(a) estudiante, este cuestionario tiene como objetivo recoger información sobre el aprendizaje del bloque cultura y los materiales didácticos. Este cuestionario no es una prueba, no hay respuestas correctas ni incorrectas. Debes responder siempre de acuerdo a tu experiencia o manera de pensar.

Te agradeceríamos unos minutos de tu tiempo para contestar a las preguntas y te aseguramos la total confidencialidad de los datos. Tu opinión es muy importante e imprescindible para nuestra investigación educativa.

¡Muchísimas gracias por tu colaboración y apoyo!

Recibe un cordial saludo

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social
Directora: Dra. María Margarita Nieto Bedoya
Investigadora: Yun Ting Huang

Valladolid, 11 de agosto de 2013

◆ **Lee atentamente cada pregunta y marca con una equis (X) para la opción correcta**

PRIMERA PARTE: MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. ¿Por qué escogiste estudiar en el Departamento de Español?

- Por la nota de examen
- Me interesa aprender otra lengua
- La universidad está cerca de mi casa
- Por la demanda social
- Mis padres me aconsejan que estudie español
- No lo sé
- Otros (especificar): _____

2. ¿Por qué eliges la asignatura bloque cultura? (puedes señalar una o dos)

- Me interesa
- Es más fácil que otras asignaturas
- Aprender la cultura de otro país
- Por el crédito

- Mejorar el nivel de español
 Me gusta el profesorado que la imparte
 Otros (especificar): _____

SEGUNDA PARTE: AUTOEVALUACIÓN

1. Te interesa aprender el español...
 muchísimo bastante ni mucho ni poco un poco nada
2. Te interesa la cultura española e hispanoamérica...
 muchísimo bastante ni mucho ni poco un poco nada
3. ¿Cómo te sientes en tu clase del bloque cultura?
 Feliz Aburrido/a Confundido/a Temeroso/a Apenado/a
4. ¿En dónde se encuentran las dificultades ante el aprendizaje del bloque cultura?
 Los contenidos de materiales didácticos
 La cultura meta
 El ritmo de la asignatura
 No tengo dificultad
 Otros (especificar): _____
5. ¿Qué asignatura “bloque cultura” te gusta más?
 La historia y la geografía La sociedad y las costumbres La música y el arte
 Otros (especificar): _____
6. Respecto de los materiales didácticos utilizados en la asignatura bloque cultura, ¿buscas otros recursos para complementar los contenidos culturales?
 Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
7. Los conocimientos culturales que has aprendido en la asignatura bloque cultura, ¿los aplicas en otra asignatura?
 Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
8. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, la cultura te interesa...
 más que al empezar el curso igual que al empezar el curso menos que al empezar el curso
9. Después de este primer semestre de la asignatura bloque cultura, crees que tienes:
 más conocimientos que al empezar el curso los mismos conocimientos que al empezar el curso menos conocimientos que al empezar el curso
10. Tienes la intención de elegir la asignatura bloque cultura...
 sólo este curso quizás, también el curso próximo decididamente también el curso próximo
11. Mientras cursas la asignatura bloque cultura, ésta responde a tus necesidades y demandas deseadas:
 Mucho Bastante Algo Muy Poco Nada
12. Nivel de satisfacción en cuanto al aprendizaje de la asignatura bloque cultura:
 Muy satisfactorio Satisfactorio Normal Poco satisfactorio Nada satisfactorio
13. Nivel de satisfacción en cuanto a la metodología utilizada en el bloque cultura por parte del profesorado:
 Muy satisfactorio Satisfactorio Normal Poco satisfactorio Nada satisfactorio

14. Nivel de satisfacción en cuanto al ambiente del aula de la asignatura bloque cultura:

- Muy satisfactorio Satisfactorio Normal Poco satisfactorio Nada satisfactorio

TERCERA PARTE: SITUACIÓN DE LA ASIGNATURA BLOQUE CULTURA

1. El ritmo de aprendizaje que se sigue en la asignatura bloque cultura te parece...

- muy rápido rápido bien/adequado lento demasiado lento

2. El número de asignaturas del bloque cultura a cursar por año:

- Abundante Normal Escaso

3. El bloque cultura debería ser...

- obligatorio optativo NS/NC

4. El número idóneo de horas de la asignatura bloque cultura por semana sería...

- 1 hora 2 horas 3 horas 4 horas 5 horas

CUARTA PARTE: MATERIAL DIDÁCTICO Y RECURSOS EDUCATIVOS

1. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

- muy fácil fácil normal un poco difícil muy difícil

2. El nivel de vocabulario del material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura es...

- muy fácil fácil normal un poco difícil muy difícil

3. ¿Cuál es el material utilizado en la asignatura bloque cultura:

- Libro de texto
 Apuntes redactados por el profesor
 Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)
 Otros (especificar): _____

4. ¿Cuál de los materiales de enseñanza, del bloque cultura, son los más adecuados para llevar a cabo esta enseñanza?

- Libro de texto
 Apuntes redactados por el profesor
 Herramientas audiovisuales (PowerPoint, DVD, etc.)
 Otros (especificar): _____

5. El profesorado usa herramienta audiovisual (PowerPoint, DVD, etc.) en la asignatura bloque cultura:

- Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

6. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura, despiertan tu interés:

- Mucho Algo Normal Poco Nada

7. El material didáctico utilizado en la asignatura bloque cultura te parece...

- muy interesante interesante normal poco interesante nada interesante

8. ¿Cuáles son las carencias de los materiales utilizados en la asignatura bloque cultura? (puedes señalar tres)

- No se corresponden con mi necesidad y demanda
 Los aspectos relacionados con la cultura son dispersos y se profundiza poco en ellos
 Los datos o cifras culturales no están actualizados

- Los materiales son pocos lúdicos
- Faltan contenidos de la cultura no formal (comportamiento, vida diaria, lenguaje corporal, etc.)
- El tema cultural no se corresponde con la vida diaria
- Los materiales didácticos no se componen con mi nivel de español (sus más elevados)
- Hay mucho gramática
- Hay mucho vocabulario
- Otros (especificar): _____

9. ¿Qué contenidos crees que deberían aumentarse?

- La historia, la geografía, el clima y la población, etc. (Cultura con mayúscula)
- El comportamiento ritual, las condiciones de vida y las convenciones sociales, etc. (Cultura con minúscula)
- El lenguaje corporal (Kultura con k)
- Otros (especificar): _____

QUINTA PARTE: EVALUACIÓN

(Marca con una equis (x) sólo una alternativa para cada frase).

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El conocimiento adquirido por la asignatura bloque cultura te ayuda en tu aprendizaje del español					
La asignatura bloque cultura te ayuda a superar estereotipos					
La asignatura bloque cultura despierta tu motivación e interés por el español					
La competencia intercultural es una de las competencias imprescindibles					
El uso de las herramientas audiovisuales en la clase promueve tu rendimiento de aprendizaje					
Los materiales didácticos se corresponden con tu necesidad y demanda					
Los materiales didácticos te ofrecen otras vías , al margen de los libros de texto, para completar y explicar las informaciones culturales					

SEXTA PARTE: SUGERENCIAS

Tu sugerencia para el actual semestre o para el próximo semestre es...

(Anote en el cuadro siguiente)

◆ DATOS PERSONALES

1. Sexo: Hombre Mujer
2. ¿En qué curso actualmente estás matriculado/a en la universidad?
 2º grado 3º grado 4º grado

3. ¿En qué universidad estudias:

- Departamento de Español de Fujen
- Departamento de Español de Tamkang
- Departamento de Español de Providence

4. En la actualidad, ¿estás estudiando la asignatura bloque cultura?

- Sí
- No

¡Muchas gracias por su ayuda y colaboración!

Anexo 7:

Cuestionario para el profesorado (versión mandarín)



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

臺灣西班牙語文學系教師對文化教學之調查問卷

親愛並敬重的教授，您好：

因博士論文研究，欲瞭解臺灣西文系教師對文化教學與教材之意見及看法，以作為文化教學之建議。此問卷僅供學術研究參考，係採不記名方式，內容保密絕不對外公開或另做他途，企盼您能撥冗填寫，懇請依照您的實際情形填答，並就相關問題惠賜卓見。

您寶貴的想法將對本研究提供莫大的幫助，非常感謝您的協助與幫忙！

敬祝

身體健康

萬事如意

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social

指導教授: Margarita Nieto Bedoya

研究生: 黃韻庭 敬啟

2013年8月11日

第一部分：教師自評

1. 目前是否教授文化相關之課程：

是 否 不知道/不回答

2. 準備課堂文化所需之相關資料（歷史、地理、氣候、人口、產業、政治、經濟）：

總是 經常 偶爾 幾乎不會 未曾

3. 準備課堂文化所需之相關資料（風俗習慣、儀式行為、生活情況、信仰、傳統）：

總是 經常 偶爾 幾乎不會 未曾

4. 在課堂上實施文化教學的頻率：

總是 經常 偶爾 幾乎不會 未曾

5. 文化課程每週的理想時數：

2小時 3小時 4小時 5小時

6. 文化課程每班學生理想人數：

少於30人 30~40人 40~50人 50~60人 60人以上

7. 文化課程之教學適合從何時開始：

大一 大二 大三 大四

8. 文化課程是否需列為主修：
是 否 不知道/不回答
9. 系上所開設的文化相關課程：
豐富 普通 不足
10. 文化教學時學生的學習態度：
非常有興趣 有興趣 普通 沒興趣 非常沒興趣
11. 您在文化教學過程中，遇到哪方面的困擾或問題：(可複選)
課堂缺乏互動
教材的文化題材不足
教材內容枯燥
內容或數據不合時宜
缺乏相關文化教具設備
本身對文化不夠了解
教學時數不足
缺乏學校相關支援補助
學生程度有落差
學生缺乏學習動機
其他(請說明)： _____
12. 您的文化知識來自於：(可複選)
同事
教師培訓進修
自我學習
海外求學
海外旅居
其他(請說明)： _____

第二部分：課程教材與教學方式

1. 您教學使用的主要教材：
出版社的教科書
自編講義
影音設備(PowerPoint教學、DVD)
補充教材(歌曲、電影、報紙)
其他(請說明)： _____
2. 您認為目前坊間的教材是否可幫助學生充分了解西語國家之文化：
完全可以 可以 普通 不可以 完全不可以
3. 您在西語教學上除了課堂使用的教科書之外，是否使用其他教材補充文化內容：
是 否(請至第五題答題)
4. 您在課堂上最常使用哪種教學資源來介紹文化：(請選出最常使用的 3 項資源)
照片 報紙
錄影帶/DVD 歌曲
投影片/PowerPoint 電視

- 電腦輔助軟體/網路 雜誌
 手冊/教科書/書籍 自編講義
 其他(請說明): _____

5. 您在課堂上的討論與活動採用何種形式:

- 學生個別進行
 兩人進行
 團體分組進行
 全班集體進行(未分組)

6. 課堂上有效的文化教學方式:(可複選)

- 舉辦文化活動
 學生分組報告或討論
 課堂競賽
 自身經驗談
 邀請學者專家交流或分享經驗
 視聽資源輔助(電影、歌曲等)
 其他(請說明): _____

第三部分:文化題材

1. 請您指出三個在課堂上常補充的文化題材:

2. 根據以下文化內容評估其重要程度:

	非常 重要	重要	普通	不重要	非常 不重要
當代與歷代相關事件及人物					
儀式行為與集體意識 (節慶、傳統、舞蹈等)					
生活情況及社會組織 (個人、家庭、時間、飲食、教育、文化、休閒、購物等)					
西語國家基本知識 (地理、人口、政治、領土、經濟、產業及醫療)					
社會禮俗、民俗、風俗習慣					
身體語言 (手勢、肢體動作、表情行為)					
物質與文化創造 (文學、音樂、電影等)					
人際關係 (家庭關係, 情感關係, 職場關係等)					
價值觀、信仰、態度 (道德倫理等)					

3. 您如何評價現有文化教材之題材與編制之活動等相關內容?

- 不好/內容不完整/侷限於某些內容, 文化題材不夠多元化
 可接受/內容不完整/但整體而言, 已提供西語社會基本的文化相關題材
 很好/內容完整/已擴充西語社會多樣化的文化相關題材
 非常好/內容非常完整/可促進學生的文化理解並編製相關培養能力之活動

第四部分：學生習得能力評估

	非常 同意	同意	普通	不同意	非常 不同意
學生已具備西語國家歷史地理之知識					
學生已具備西語國家社會人文風情之知識					
學生已具備西語國家藝術之知識					
學生已了解西語國家之文化價值					
學生已學會接受、包容並尊重各文化之差異性					
學生能欣賞本身文化與西語國家文化之異同					
學生已習得課程預期之目標能力					

第五部分：教育資源

1. 希望出版社提供什麼協助或資源：(可複選)

- 影音輔助工具(DVD、VCD 等)
 教師教學手冊
 文化題材相關書目
 電腦輔助軟體
 提供諮詢平台
 其他(請說明)：_____

2. 希望學校提供什麼協助或資源：(可複選)

- 教師進修計畫
 教學輔助設備
 舉辦文化活動
 經費補助邀專家學者至課堂演講
 其他(請說明)：_____

3. 希望教育單位提供什麼協助或資源：(可複選)

- 教師進修計畫
 設立文化中心
 補助海外研習及參訪
 其他(請說明)：_____

◆ 個人資料

(個人資料僅用於數量統計，不做個別分析，其內容絕對保密不對外公開，請安心詳實填寫，謝謝。)

1. 性別： 男 女

2. 國籍：_____

3. 年齡： 26~32 歲 33~39 歲 40~46 歲 47~53 歲 53 歲以上

4. 西文屬於：母語 第二外語 第三外語
5. 教學年資：5 年以下 5~10 年 10~15 年 15 年以上
6. 專長領域：_____
7. 曾居住西語系國家：否 1 年以下 1~3 年 3~5 年 5 年以上 當地人
8. 自我評估文化知識：非常好 好 普通 不好
9. 過去近三年是否曾研究文化相關議題或參與文化教學相關研討會：是 否
10. 任職性質：專任 兼任 代課 其他_____
11. 任職學校單位：_____

再次誠摯感謝您撥冗寶貴時間填寫此份問卷！

Anexo 8:

Cuestionario para el alumnado (versión mandarín)



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

臺灣西班牙語文學系學生對文化學習之調查問卷

親愛的學弟妹，你好：

因博士論文研究，欲瞭解臺灣西文系學生對西語文化課程與教材之意見及看法，以作為文化教學之建議。企盼你能撥冗填寫，問題沒有標準答案與對錯好壞之分，請務必根據你的實際學習情況與感受勾選最符合的答案。此問卷僅供學術研究參考，係採不記名方式，內容保密絕不對外公開或另做他途，亦不會影響你的課業成績，請安心詳實填寫。

你的參與和協助將對本研究提供莫大的幫助，非常感謝！

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social

指導教授: Margarita Nieto Bedoya

研究生: 黃韻庭

上

2013年8月11日

◆ 請根據題目，依照你的實際情況，勾選最符合之答案（請在 內打 V）

第一部分：學習動機

1. 就讀西班牙語文學系之原因：

- 成績因素
- 個人興趣
- 地緣之便
- 生活需求
- 家長因素
- 不知道
- 其他(請說明): _____

2. 修讀文化課程是因為：(可複選 1~2 個選項)

- 個人興趣
- 課程較輕鬆
- 學習文化知識
- 學分所需
- 增進西語能力
- 喜歡授課老師

其他(請說明): _____

第二部分：自我評價

1. 對於學習西文：
非常有興趣 有興趣 普通 沒興趣 非常沒興趣
2. 對於西語國家的文化：
非常有興趣 有興趣 普通 沒興趣 非常沒興趣
3. 在修讀文化課程時：
感到快樂 感到無趣 感到困惑 感到有壓力 感到痛苦
4. 在修讀文化課程時，所遇到的困難是：
課程教材難以吸收 難以體會西語文化 上課進度過快 沒有困難
其他(請說明): _____
5. 對哪些文化課程較有興趣：
西語國家的歷史地理 西語國家的社會人文民情 西語國家的音樂藝術
其他(請說明): _____
6. 除了課程使用的教材之外，你尋求其他管道或資源來查詢補充文化內容的頻率：
總是 經常 偶爾 幾乎不會 未曾
7. 文化課所學的知識是否能夠應用於其他科目：
能充分運用 可運用 普通 很難運用 完全不能運用
8. 修讀這學期的文化課後，對西語國家文化的興趣：
比以前多 跟以前一樣 比以前少
9. 修讀這學期的文化課後，對西語國家的文化知識：
比以前多 跟以前一樣 比以前少
10. 是否有意願修讀文化相關課程：
確定下學期繼續 或許下學期繼續 只有這學期
11. 修讀文化課程後，其課程是否符合你的需求及預期期望：
非常符合 符合 普通 不符合 非常不符合
12. 對於文化課，自己的學習成果滿意度是：
非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意
13. 對於文化課，老師的教學方式滿意度是：
非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意
14. 對於文化課，學校的教學環境滿意度是：
非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意

第三部分:文化課程之情況

(以目前所修的文化課為對象，如果目前未修課，則以前次文化課為評估對象)

- 覺得文化課上課進度：
 太快 快 剛好 慢 太慢
- 系上開設相關文化課程，供學生選擇的類型：
 豐富 普通 不足
- 文化課適合：
 必修 選修 不知道/不回答
- 文化課每週的理想時數：
 1 小時 2 小時 3 小時 4 小時 5 小時

第四部分:課程教材與教材資源

(以目前所修的文化課為對象，如果目前未修課，則以前次文化課為評估對象)

- 文化課使用的教材難易度：
 非常簡單 簡單 適中 偏難 非常難
- 文化課所使用的教材，其字彙難易度：
 非常簡單 簡單 適中 偏難 非常難
- 上課主要教材來自於：
 出版社教科書 老師自編講義 影音設備(PowerPoint 教學、DVD 等)
 其他(請說明): _____
- 何種教材最適合文化課：
 出版社教科書 老師自編講義 影音設備(Powerpoint 教學、DVD 等)
 其他(請說明): _____
- 老師上課使用影音設備的頻率：
 總是 經常 偶爾 幾乎不會 未曾
- 上課所使用的教科書或講義，其題材內容是否能引起你的學習興趣：
 很有興趣 有興趣 普通 沒興趣 完全沒興趣
- 對於目前文化課所使用的教材：
 非常滿意 滿意 普通 不滿意 非常不滿意
- 你認為文化課使用的教材在內容上存在哪些問題?(可複選3個)
 不符合我的需求與期望 內容涉及面太廣泛、不夠深入
 內容數據無法順應時代更新資訊，不合時宜 內容不夠活潑、稍嫌嚴肅
 內容題材侷限某部分(缺乏日常生活、身體語言等) 內容題材不夠生活化
 教材難度高 文本過多，活動練習較缺乏
 字彙量太多太深 其他(請說明): _____

9. 你覺得文化課的教材最需要增加哪一項內容:

- 歷史、地理、氣候、政治、人口等(大 C 文化)
 風俗習慣、儀式行為、生活情況、穿著、交際娛樂等(小 c 文化)
 肢體語言、流行用語等(k 文化)
 其他(請說明): _____

第五部分：綜合評價（請在符合之處打 V）

	非常同意	同意	普通	不同意	非常不同意
文化知識有助於學習西文時的理解與成效					
透過文化課程的學習對於消弭西語系國家文化的刻板印象，有正面之助益					
文化教學有助於提升西語學習的興趣					
跨文化能力是重要能力之一					
使用電腦、投影機等影音設備有助於學習成效					
課堂使用的教材有符合我的學習需求與期望					
課堂使用的教材內容與時事契合					
教材除了文本外，亦有提供其他管道讓學生得以尋求文化相關資訊與資源					

第六部分：對文化課程的建議

對於修過和往後的文化相關課程，我的建議與期許

◆ 個人資料

(個人資料僅用於數量統計，不做個別分析，其內容絕對保密不對外公開，請安心填寫。)

1. 性別: 男 女
2. 年級: 大一 大二 大三 大四
3. 就讀系所: 輔仁西文系 淡江西文系 靜宜西文系
4. 目前是否有修讀文化相關課程: 是 否

再次感謝你抽出寶貴的時間填寫此問卷，衷心感謝！