

Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios

Maximiano Cortés Moreno
Universidad Fujen, TAIWÁN

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo damos a conocer los resultados de una encuesta sobre la motivación de unos alumnos por el aprendizaje del ELE en la Universidad Fujen (Taipéi, Taiwán) y sus preferencias en torno a diversos componentes del currículo. La encuesta queda enmarcada en nuestro actual proyecto de investigación, *Aumento de la motivación de los universitarios taiwaneses por el aprendizaje del español mediante una adaptación del currículo actual* (N.º 101-2410-H-030-060), en el que abordamos aspectos complementarios de los analizados en dos de nuestros anteriores proyectos, *La motivación por el aprendizaje del español como segunda lengua extranjera en las universidades taiwanesas* (N.º 98-2410-H-165-004, publicado en Cortés Moreno, 2011a y 2012a) y *El papel de los profesores en el aumento de la motivación de los estudiantes taiwaneses por el estudio del español como lengua extranjera* (N.º 100-2410-H-030-049, publicado en Cortés Moreno, 2012b, 2012c, 2012d y 2013). Reiteramos nuestro más sincero agradecimiento al *Taiwan National Science Council*, gentil patrocinador de todos estos proyectos, así como a nuestras dos ayudantes, Belinda (葉佳雯) e Hilaria (張思瑩).

La investigación de la motivación por el aprendizaje de una segunda lengua la inician R. Gardner, R. Clément y W. E. Lambert en Canadá a mediados del siglo XX. Gardner y Smythe (1975) presentan el Modelo Socioeducativo, reelaborado en Gardner (1985),

que abarca cuatro tipos de variables: el entorno social, las diferencias individuales de los aprendientes (entre ellas, la motivación y la aptitud para las lenguas), el contexto de aprendizaje (formal o informal) y los resultados del aprendizaje (lingüísticos, culturales, actitudinales, etc.). De entre las obras que abordan el tema de la motivación, cabe destacar las siguientes: Lorenzo Bergillos (2007), Morell Moll (2009), Reid (1995), Sánchez Griñán (2008), Sánchez Griñán y Melo (2009). En particular, nos resultan interesantes los estudios dedicados a los estudiantes sinohablantes —p. ej., Naranjo Bastidas (2009) y Riutort Cánovas y Pérez Villafañe (2007)— y sobre todo a los estudiantes taiwaneses —p. ej., Blanco Pena (2009) y Moreno Archilla (2010)—, muy en especial aquellos centrados en la motivación o en temas directamente relacionados, como es el caso de Hsieh (2008), López Portillo (2011), Muñoz Torres (2010), Pérez Villafañe (2009) Tang (2002)¹.

Partimos del firme convencimiento de que de entre los numerosos factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje —contenidos, método, materiales, ratio, evaluación...—, el éxito depende, por encima de todo, de la motivación, de la actitud y del esfuerzo de los alumnos (Cortés Moreno, 2009a; Martín Peris, 2000). Al mismo tiempo, consideramos que los profesores tenemos la capacidad y los medios para elevar el nivel de motivación de nuestros alumnos por diversos cauces, potenciando así su esfuerzo y dedicación, con lo que, previsiblemente, lograrán unos resultados académicos más satisfactorios. Al fin y al cabo, están en nuestras manos la mayor parte de las decisiones relativas al currículo: objetivos, contenidos, tareas, enfoque, materiales didácticos, sistema de evaluación, etc.

Ahora bien, en el marco de una enseñanza centrada en el alumno, consideramos necesario compartir, en la medida de lo posible, nuestra responsabilidad con los alumnos (Cortés Moreno, 2012b, 2012c y 2012d; Dörnyei, 2001: 37), usuarios y beneficiarios directos del currículo, protagonistas del proceso de aprendizaje. Aun cuando nosotros, profesionales de la docencia, nos reservemos las decisiones finales, resulta de sumo provecho consultar a los alumnos, escuchar sus opiniones, inquietudes y sugerencias, dado que ellos están plenamente capacitados para evaluar su propio proceso de aprendizaje y emitir juicios atinados al respecto, tal como vamos a comprobar en este trabajo. Convenimos plenamente con Dörnyei (2001: 126) en que los alumnos solo se sienten motivados por aprender aquello que, por el motivo que sea, ellos creen que merece la pena.

¹ Para una sucinta revisión del estado de la cuestión sobre el tema, v. Cortés Moreno (2013).

2. OBJETIVOS

Los tres objetivos generales de la encuesta que vamos a exponer son:

- ❶ Analizar la situación de enseñanza-aprendizaje del ELE en el Departamento de Español ('DE' en lo sucesivo) de Fujen y, de paso, también en otros departamentos ('OODD' en lo sucesivo) de dicha universidad.
- ❷ Caracterizar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del ELE en Fujen: sus necesidades, intereses y expectativas.
- ❸ Averiguar sus preferencias en torno a diversos componentes del proceso docente-discente.

Otros objetivos de este proyecto, más allá de la encuesta que nos ocupa, son:

- ❹ Comparar los intereses y necesidades de los alumnos de ELE con los conocimientos que les ofrece Fujen, a fin de localizar posibles desajustes entre la oferta y la demanda.
- ❺ A partir de las sugerencias y críticas versadas por los propios estudiantes, caracterizar los materiales didácticos ideales y elaborar algunos acordes con dichas sugerencias; en Cortés Moreno (2011a) se demuestra cómo unos materiales elaborados específicamente para alumnos taiwaneses de ELE² consiguen reforzar considerablemente su motivación.
- ❻ Plantear sugerencias concretas y viables para mejorar la situación de aprendizaje de los alumnos de ELE en Fujen y para acrecentar su motivación por el aprendizaje de esta lengua y las culturas asociadas a ella, tal como ya se hizo en Cortés Moreno (2001 y 2009b).

3. HIPÓTESIS

Basándonos en los resultados de nuestros anteriores proyectos de investigación, formulamos estas hipótesis:

- ❶ Los alumnos principiantes de ELE en Fujen, sobre todo los del DE, pero también los de OODD, son cada vez más conscientes de la importancia de la lengua española, por

² Muestras de este tipo de materiales son Cortés Moreno (2008, 2009c y 2011b), así como Cortés Moreno y Fang (2006).

lo que comienzan su estudio con un nivel suficiente de motivación.

- ② Dichos alumnos son conscientes de qué asignaturas, qué tipos de actividades y materiales de aprendizaje les resultan más interesantes y/o útiles y se adaptan mejor a sus propias expectativas discentes.
- ③ Dichos alumnos son capaces de evaluar en qué medida las técnicas y los principios didácticos de los profesores se ajustan a sus propios estilos y estrategias de aprendizaje.
- ④ Cuanto más satisfechos estén con los componentes del currículo citados — asignaturas, actividades, materiales, método de enseñanza, etc.—, tanto más probable es que se sientan motivados por el aprendizaje del ELE.

4. METODOLOGÍA

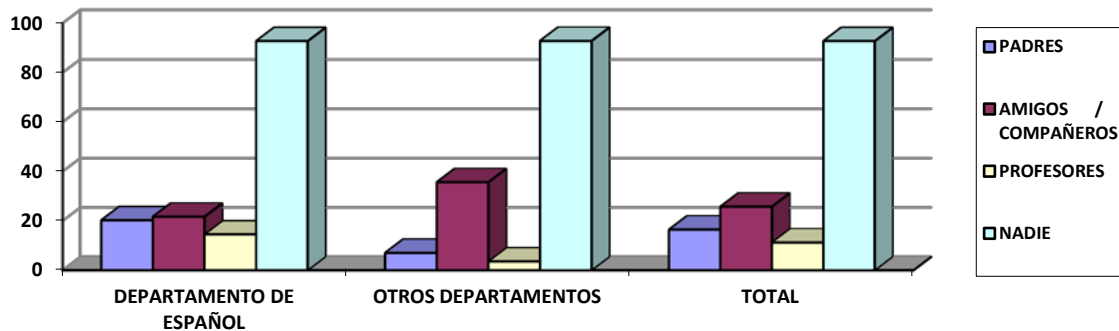
En esta investigación en el aula para la acción seguimos el método experimental. Para la recogida directa de información de los propios alumnos, nos servimos de forma alternativa y complementaria de encuestas (técnica cuantitativa) y de entrevistas (técnica cualitativa); p. ej., para el presente trabajo hemos recogido datos mediante una encuesta, mientras que para otros trabajos sobre temas similares (p. ej., Cortés Moreno, 2012d) hemos realizado unas entrevistas en esta misma universidad. Lo cierto es que numerosos autores proponen combinar técnicas cuantitativas y cualitativas: Chaudron (1986 y 1988), Dörnyei (2001) Lazaraton (1995), van Lier (1988), Watson-Gegeo (1988), etc.

El empleo de encuestas anónimas entraña una ventaja significativa en términos de calidad y cantidad, puesto que permiten recoger en poco tiempo un conjunto ingente de datos fiables, de manera que los resultados son generalizables (Dörnyei, 2001: 193). Incluso permiten conocer la opinión de los alumnos más introvertidos y tímidos, quienes suelen ser más reacios a prestar declaraciones en las entrevistas.

Para la recogida de datos en este estudio diseñamos una encuesta anónima compuesta por 18 ítems relacionados con diversos aspectos del aprendizaje del ELE: los recursos materiales, las asignaturas, la utilidad del español para su vida actual y futura, etc. En noviembre de 2012 pasamos dicha encuesta a 97 alumnos de 1.º curso de ELE: 69 del Departamento de Español (DE) + 28 procedentes de otros departamentos (OODD) de dicha Universidad. Solo 5 alumnos (1 del DE y 4 de OODD) no participaron en la encuesta, porque el día que la pasamos en su clase de ELE ellos estaban ausentes.

a) 我的父母。 b) 我的朋友/同學。 c) 我的老師。 d) 我自己想學。

N.º	a	b	c	d	%	a	b	c	d
DE	14	15	10	64	DE	20,3	21,7	14,5	92,8
OODD	2	10	1	26	OODD	7,1	35,7	3,6	92,9
TOTAL	16	25	11	90	TOTAL	16,5	25,8	11,3	92,8



Los datos de las tablas y el gráfico anterior muestran que la inmensa mayoría (93%) de los alumnos, tanto del DE como de OODD, deciden estudiar español por propia iniciativa. El papel que desempeñan otras personas en esta decisión es digno de consideración, aunque comparativamente resulta bastante limitado. Mientras que en el DE se observa un cierto equilibrio entre las otras 3 opciones (padres - amigos - profesores), entre los alumnos de OODD el papel de los pares (amigos y compañeros) cobra un protagonismo tal (36%), que eclipsa la influencia de las persona mayores (padres y profesores).

2.- Estudio español porque... (puedes escoger varias opciones)

a) tengo curiosidad por aprender otra lengua.

b) me interesa / me gusta.

c) creo que es bueno para mi futuro.

d) No lo sé muy bien.

我學西班牙語是因為：（可複選）

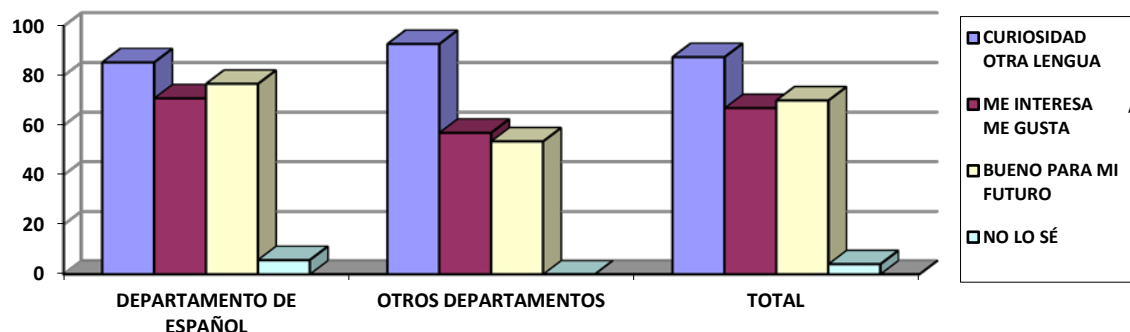
a) 我想學習另一種語言

b) 我有興趣/我喜歡

c) 我認為對我的未來有益

d) 我不清楚

N.º	a	b	c	d	%	a	b	c	d
DE	59	49	53	4	DE	85,5	71,0	76,8	5,8
OODD	26	16	15	0	OODD	92,9	57,1	53,6	0,0
TOTAL	85	65	68	4	TOTAL	87,6	67,0	70,1	4,1



La principal razón por la que los encuestados empiezan a estudiar español es la curiosidad que sienten por esta lengua, tal como apuntan el 86% en el DE y nada menos que el 93% en OODD. La segunda razón es la creencia de que saber español será bueno para su futuro, en general; en el caso de los alumnos del DE, el valor porcentual (77%) es bastante superior al de OODD (54%), ya que los primeros confían que esos conocimientos constituirán un valor añadido en la búsqueda de empleo y en su carrera profesional, según nos informan los propios alumnos en una entrevista paralela a esta encuesta. A muy poca distancia figura la tercera razón: a un promedio del 67% les interesa y/o les gusta el español.

3.- Ahora el español me interesa... a) menos que cuando empecé a estudiarlo.

b) igual que cuando empecé a estudiarlo. c) más que cuando empecé a estudiarlo.

現在我對西班牙語的興趣：

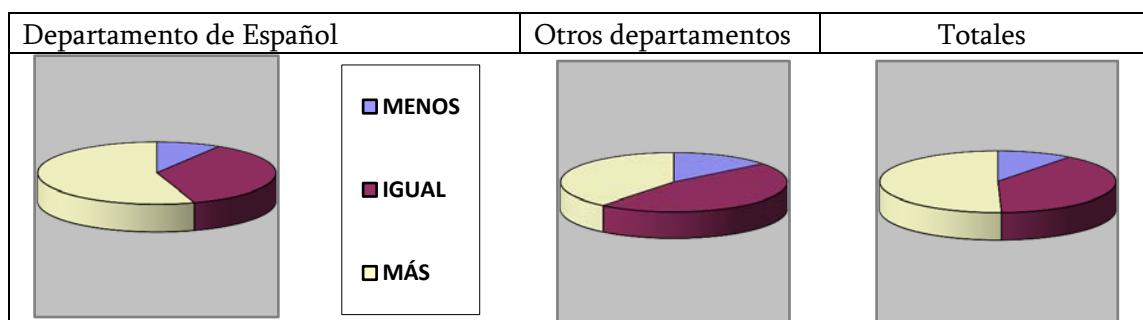
a) 比開始學時少。

b) 和開始學時一樣。

c) 比開始學時多。

N.º	a	b	c
DE	6	25	38
OODD	4	13	11
TOTAL	10	38	49

%	a	b	c
DE	8,7	36,2	55,1
OODD	14,3	46,4	39,3
TOTAL	10,3	39,2	50,5



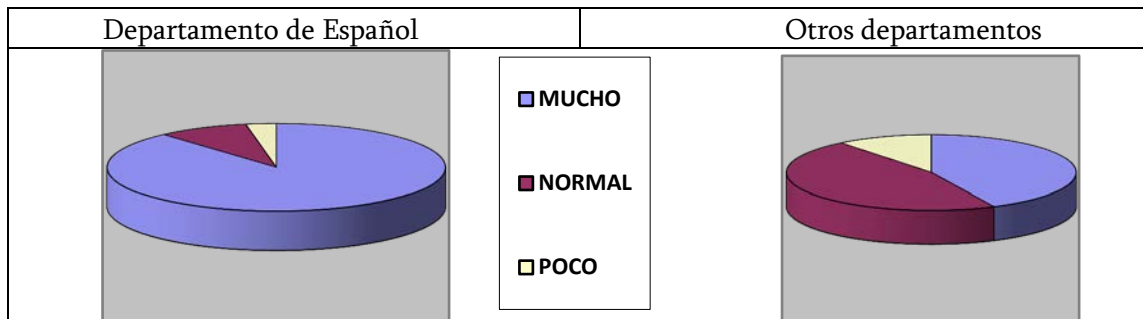
Las respuestas obtenidas ponen de manifiesto que la valoración general de los propios encuestados es francamente positiva, sobre todo en el DE, donde más de 1/3 (36%) de los alumnos declaran mantener el interés, y más de 1/2 (55%) afirman haberlo aumentado. En OODD los resultados también son satisfactorios, aunque sin llegar al nivel del DE: cerca de 1/2 (46%) mantienen el interés, y más de 1/3 (39%) lo acrecientan. El porcentaje de quienes han perdido interés es comparativamente reducido: 9% en el DE y 14% en OODD, es decir, alrededor de 1/10 de promedio. Con todo, ese 10% constituye un indicio de que determinado(s) componente(s) del currículo no se corresponde(n) con las expectativas de los alumnos. El reto que se nos plantea es descubrirlo(s) e intentar reformarlo(s).

4.- Tengo la sensación de que en las clases de español estoy aprendiendo...

a) *mucho*. b) *lo normal*. c) *poco*.

我覺得在西語課我學到： a) 很多 b) 普通 c) 不多

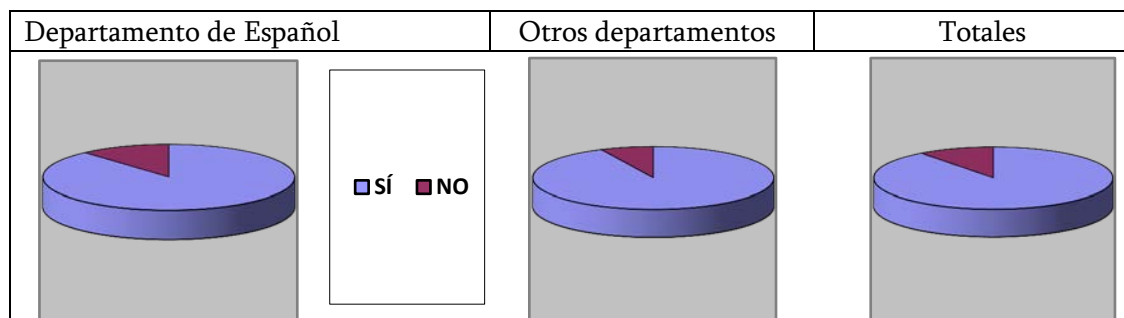
N.º	a	b	c		%	a	b	c
DE	61	6	2		DE	88,4	8,7	2,9
OODD	12	13	3		OODD	42,9	46,4	10,7
TOTAL	73	19	5		TOTAL	75,3	19,5	5,2



Los resultados de este ítem son sumamente positivos en el DE, donde, redondeando los datos, de cada 10 encuestados, 9 consideran que están aprendiendo mucho y 1 piensa que está aprendiendo lo normal. Por desgracia, en OODD los alumnos no se muestran tan satisfechos; redondeando los datos, se podría concluir que de cada 10 encuestados, 4 consideran que están aprendiendo mucho, 5 piensan que están aprendiendo lo normal y 1 se lamenta de no estar aprendiendo lo suficiente. En este caso, pues, detectamos una clara diferencia entre uno y otro contexto de aprendizaje. Ese 5% de promedio de insatisfacción de quienes escogen la opción “poco” y, sobre todo, el 11% que la eligen en OODD constituyen un nuevo indicio de que determinado(s) componente(s) del currículo precisan una revisión. La cuestión está, igual que en el ítem anterior, en intentar descubrirlo(s) y reformarlo(s).

5.- *Creo que es posible estudiar y pasárselo bien a la vez.* a) *Sí.* b) *No.*
 我覺得可以同時兼顧讀書與娛樂。 a) 可以 b) 不可以

N.º	a	b		%	a	b
DE	61	8		DE	88,4	11,6
OODD	26	2		OODD	92,9	7,1
TOTAL	87	10		TOTAL	89,7	10,3



Redondeando los porcentajes, se puede afirmar que de cada 10 encuestados, 9 consideran que ciertamente es posible aunar aprendizaje y deleite. Dicho sea de paso, siempre que hemos formulado esta pregunta, tanto en Fujen como en otras universidades taiwanesas, la respuesta ha sido similar a la obtenida en esta ocasión (v., p. ej., Cortés Moreno, 2012a y 2013).

6.- *De los materiales que usamos en las clases de español, los que más me gustan (son más atractivos, más interesantes, más divertidos, etc.) son...*

(puedes escoger como máximo 3 opciones)

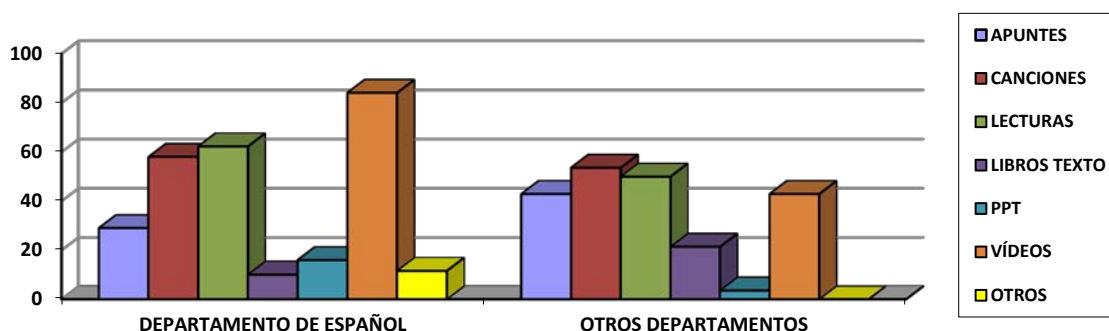
a) *apuntes de los profesores,* b) *canciones,* c) *lecturas/literatura,* d) *libros de texto,* e) *PPT,* f) *vídeos,* g) *otros: _____.*

在西語課使用的教材中，我最喜歡的(最吸引我的、最有意思的、最好玩的)是：(至多可選擇三項)

a) 課堂筆記 b) 歌曲 c) 讀本/文學 d) 課文
 e) PPT f) 影片 g) 其他： _____

N.º	a	b	c	d	e	f	g
DE	20	40	43	7	11	58	8
OODD	12	15	14	6	1	12	0
TOTAL	32	55	57	13	12	70	8

%	a	b	c	d	e	f	g
DE	29,0	58,0	62,3	10,1	16,0	84,1	11,6
OODD	42,9	53,6	50,0	21,4	3,6	42,9	0,0
TOTAL	33,0	56,7	58,8	13,4	12,4	72,2	8,2



Dado que los materiales son distintos en el DE y en OODD, en este ítem no procede elaborar un gráfico conjunto. Lo cierto es que los resultados difieren en prácticamente cada tipo de materiales, salvo en el caso de las canciones, en el que sí son equiparables (58%-54%). Al comparar, p. ej., los datos en las opciones d, e y f, comprobamos que los porcentajes en un contexto de aprendizaje (DE u OODD) duplican o incluso cuadruplican los del otro contexto. Como ejemplos de la opción 'g) otros', podemos citar: los juegos, los dibujos o el ordenador.

Si centramos el análisis en el DE, constatamos que los vídeos son los materiales preferidos ("porque son divertidos", según averiguamos en una entrevista paralela a esta encuesta), seguidos a 12 puntos porcentuales por las lecturas y/o la literatura y a 16 puntos porcentuales por las canciones. En OODD las preferencias quedan más repartidas: a, b, c y f se sitúan entre el 43% y el 54%. En este contexto llama la atención la escasa aceptación (<4%) de las presentaciones en *PowerPoint*, un recurso con un enorme potencial, pero que si no se emplea de la forma esperada, puede llegar a desencantar al joven público.

7.- De los materiales que usamos en las clases de español, los más útiles, los que más me ayudan a aprender y practicar español son... (puedes escoger como máximo 3 opciones)

a) apuntes de los profesores, b) canciones, c) lecturas/literatura, d) libros de texto, e) PPT, f) vídeos, g) otros: _____.

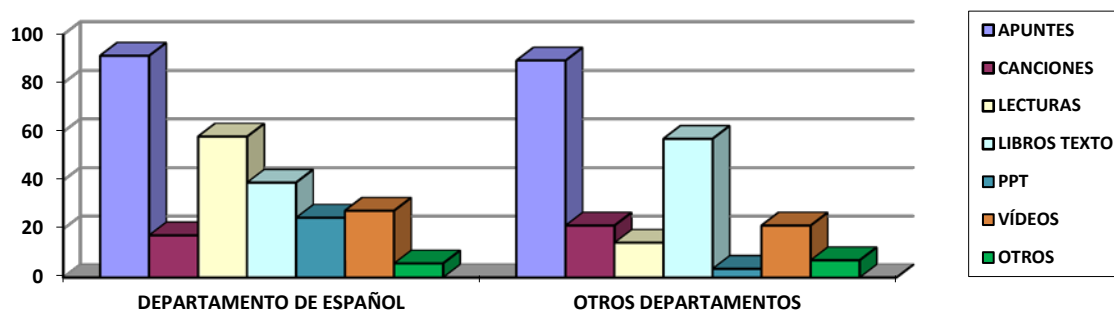
在西語課使用的教材中，最實用且對我學習西語最有幫助的是：(至多可選擇三項)

a) 課堂筆記 b) 歌曲 c) 讀本/文學 d) 課文

e) PPT f) 影片 g) 其他：_____

N.º	a	b	c	d	e	f	g
DE	63	12	40	27	17	19	4
OODD	25	6	4	16	1	6	2
TOTAL	88	18	44	43	18	25	6

%	a	b	c	d	e	f	g
DE	91,3	17,4	58,0	39,1	24,6	27,5	5,8
OODD	89,3	21,4	14,3	57,1	3,6	21,4	7,1
TOTAL	90,7	18,6	45,4	44,3	18,6	25,8	6,2



En ambos contextos de aprendizaje queda patente la clara predilección (9 de cada 10 alumnos) por los apuntes fotocopiados que reciben de los profesores, entre otras razones, porque contienen aclaraciones en chino y les resultan fáciles de comprender. En el DE siguen, en 2.º lugar (58%) las lecturas y/o la literatura y en 3.º lugar (39%), los libros de texto. En OODD los libros de texto figuran en 2.º lugar (57%), quedando el resto de los materiales en unos márgenes porcentuales bastante inferiores. Como ejemplos de la opción 'g) otros', podemos citar: los juegos, el ordenador o el diccionario.

8.- El uso del ordenador, el proyector, Internet, CD multimedia, etc., en algunas clases de español me parece... a) muy bien. b) bien. c) mal.

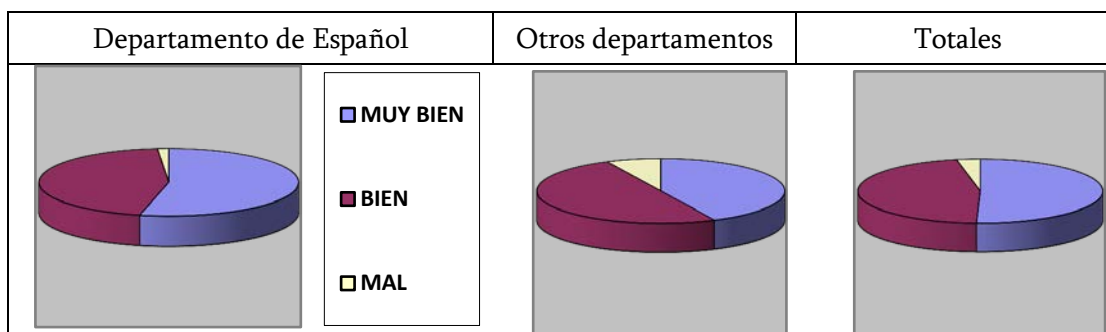
在西班牙語課使用電腦、投影機、網路、多媒體 CD 等等教學，我覺得：

a) 很好

b) 還不錯

c) 不好

N.º	a	b	c		%	a	b	c
DE	37	31	1		DE	53,6	45,0	1,4
OODD	12	14	2		OODD	42,9	50,0	7,1
TOTAL	49	45	3		TOTAL	50,5	46,4	3,1



Los datos recogidos en este ítem evidencian el reconocimiento unánime (97%) del valor de las TIC en el aprendizaje del ELE. Redondeando los resultados en ambos contextos de aprendizaje, podemos concluir que a la mitad de los encuestados la utilización de las TIC les parece bien, y a la otra mitad, muy bien. Estos resultados coinciden plenamente con los de varios estudios anteriores (p. ej., Cortés Moreno, 2012a y 2013). En este sentido, López Portillo (2011) concluye que el empleo de las TIC es el factor que más favorece la motivación de los alumnos encuestados en Fujen.

9.- El número perfecto de alumnos en las clases de español sería...

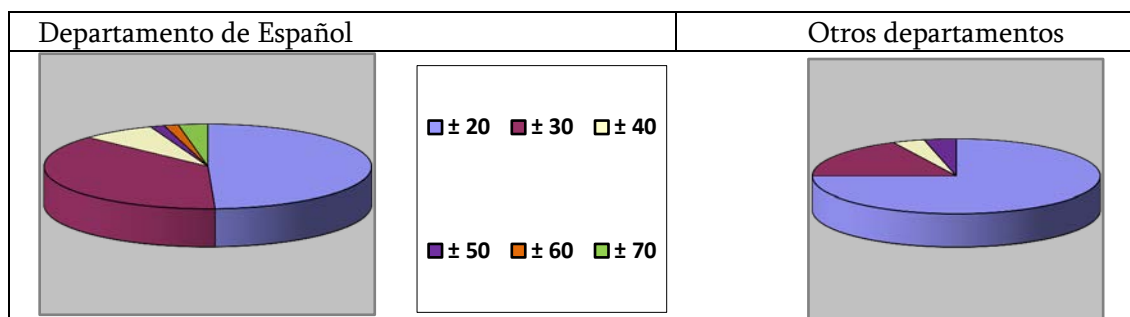
a) ± 20 . b) ± 30 . c) ± 40 . d) ± 50 . e) ± 60 . f) ± 70 .

在西班牙語課中，理想的學生人數為：

a) ± 20 ° b) ± 30 ° c) ± 40 ° d) ± 50 ° e) ± 60 ° f) ± 70 °

N.º	a	b	c	d	e	f
DE	34	26	5	1	1	2
OODD	21	5	1	1	0	0
TOTAL	55	31	6	2	1	2

%	a	b	c	d	e	f
DE	49,3	37,7	7,3	1,4	1,4	2,9
OODD	75	17,8	3,6	3,6	0,0	0,0
TOTAL	56,6	32,0	6,2	2,1	1,0	2,1



Simplificando los datos, resulta que de cada 10 encuestados, 6 consideran que una ratio de ± 20 alumnos por clase sería ideal, 3 optan por una ratio de ± 30 , y 1 se conforma con ± 40 . Promediando los resultados de ambos contextos, podemos concluir que la ratio ideal se sitúa en torno a los 27 alumnos por clase. Con todo, merece la pena apuntar que en esta cuestión los alumnos de OODD son bastante más exigentes que los del DE.

10.- El número perfecto de horas de clases de español por semana sería...

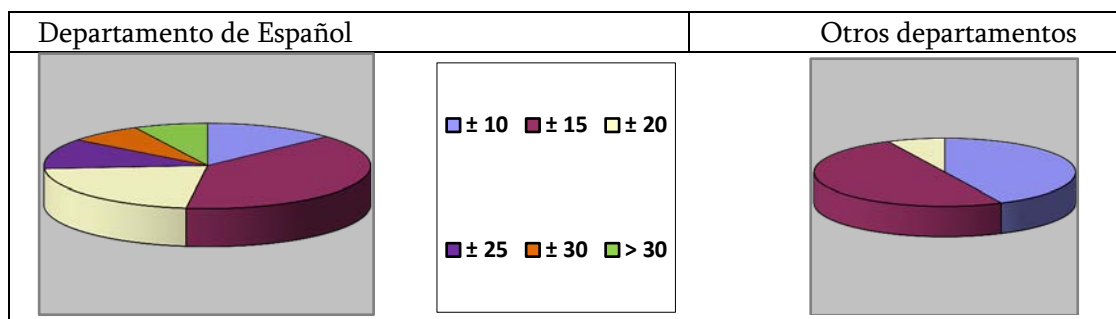
a) ± 10 . b) ± 15 . c) ± 20 . d) ± 25 . e) ± 30 . f) >30 .

在西班牙語課中，每週理想的上課時數為_____小時。

a) ± 10 b) ± 15 c) ± 20 d) ± 25 e) ± 30 f) >30

N.º	a	b	c	d	e	f
DE	9	27	15	8	5	5
OODD	12	14	2	0	0	0
TOTAL	21	41	17	8	5	5

%	a	b	c	d	e	f
DE	13,0	39,1	21,7	11,6	7,3	7,3
OODD	42,9	50,0	7,1	0,0	0,0	0,0
TOTAL	21,6	42,3	17,5	8,2	5,2	5,2



Dadas las obvias diferencias entre la situación de quienes estudian ELE como especialidad en el DE y quienes lo eligen como complemento a sus estudios en OODD, en este ítem conviene analizar por separado los resultados en uno y otro contexto de aprendizaje.

Comencemos por el DE. Merece la pena apuntar que en la actualidad los alumnos del DE tienen a lo largo de toda la carrera 64 créditos obligatorios de español + entre 10

(mínimo) y 18 (máximo) créditos optativos de español = 74-82 créditos. En el más optimista de los casos —que, entre obligatorios y optativos, alcancen los 82 créditos de español—, al distribuirlos entre los 8 semestres (4 años académicos) que dura la carrera, dan una media de 10,25 créditos semestrales, que, multiplicados por 50 minutos/crédito, dan un total de 513 minutos semanales, que, distribuidos entre 5 días lectivos, dan un cociente de 103 minutos diarios, es decir, menos de 1¾ horas de español al día.

Tras haber expuesto la situación de partida, pasemos ya a analizar los resultados en el DE. Únicamente un 13% del alumnado se da por satisfecho con las 2 horas al día (de hecho, menos) que tienen ahora. El 87% preferiría recibir más. Redondeando los datos, resulta que de cada 10 encuestados, solo 1 está conforme con la situación actual; 4 proponen 3 horas/día (opción 'b ±15'); 2 optan por 4 horas/día (opción 'c ±20'); y los 3 restantes preferirían 5 o 6 horas/día (opciones d, e, f). Promediando los resultados, la propuesta general se sitúa en 18 horas y 20 minutos semanales, que, distribuidos entre cinco días lectivos, dan un cociente de 3 horas y 40 minutos (= 220 minutos) diarios, es decir, más del doble de lo que el DE ofrece hoy por hoy: 103 minutos diarios.

Al analizar los resultados en OODD, nos sorprende constatar que se asemejan a los del DE, a pesar de las notables diferencias existentes entre una y otra situación de aprendizaje. De hecho, la opción más escogida es 'b ±15', es decir, 3 horas/día.

11.- En casa cada semana estudio español _____ horas.

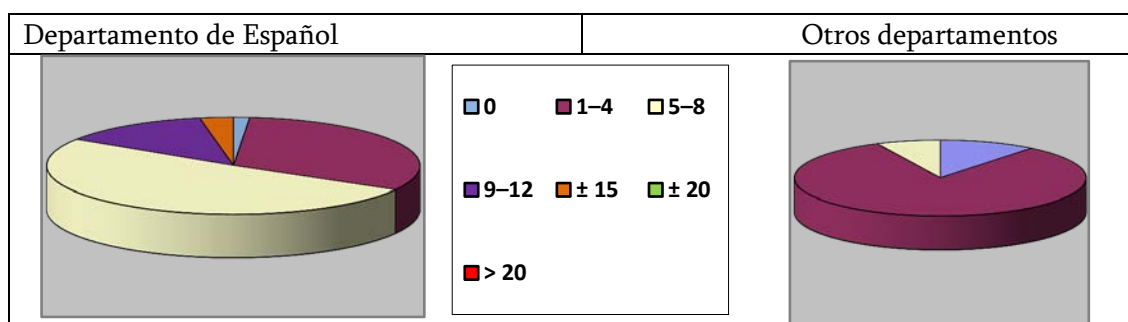
a) 0 b) 1-4 c) 5-8 d) 9-12 e) ±15 f) ±20 g) >20

我每週在家讀_____小時的西班牙語。

a) 0 b) 1-4 c) 5-8 d) 9-12 e) ±15 f) ±20 g) >20

N.º	a	b	c	d	e	f	g
DE	1	22	35	9	2	0	0
OODD	3	23	2	0	0	0	0
TOTAL	4	45	37	9	2	0	0

%	a	b	c	d	e	f	g
DE	1,4	31,9	50,8	13,0	2,9	0,0	0,0
OODD	10,7	82,2	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTAL	4,1	46,4	38,1	9,3	2,1	0,0	0,0



En este ítem, detectamos notables y lógicas diferencias entre el DE y OODD. Comencemos por analizar el caso del DE. Simplificando los datos, resulta que de cada 10 alumnos, 5 (la mitad) estudian 1 hora al día, 3 estudian menos ($\frac{1}{2}$ hora al día) y 2 estudia más ($1\frac{1}{2}$ hora al día), es decir, un promedio de aproximadamente 1 hora al día. A nuestro juicio, el tiempo recomendable sería, como mínimo, 2 horas al día.

En OODD de cada 10 alumnos, 8 (la inmensa mayoría) estudian $\frac{1}{2}$ hora al día, 1 estudia más (1 hora al día) y 1 no estudia nunca, es decir, un promedio de aproximadamente $\frac{1}{2}$ hora al día.

12.- *Lo que más me gusta de las clases de español son las actividades relacionadas con... (puedes escoger como máximo 3 opciones)*

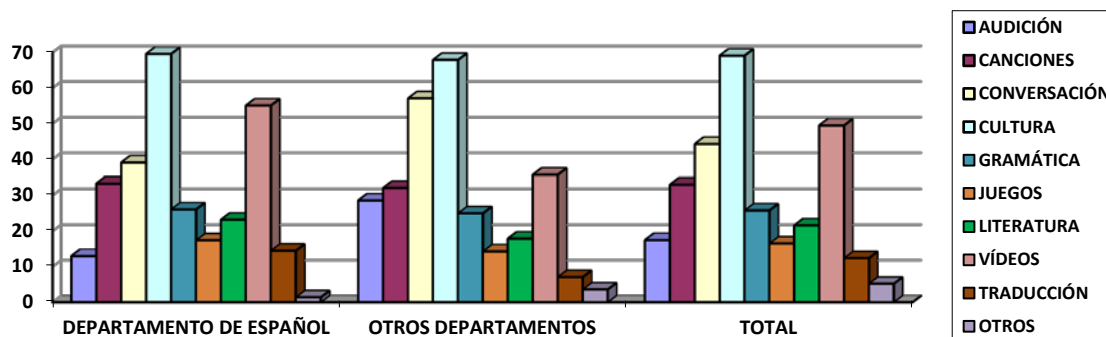
a) audición, b) canciones, c) conversación, d) cultura, e) gramática,
f) juegos, g) literatura, h) películas / vídeos, i) traducción, j)

在西班牙語課中，我最喜歡與_____相關的課堂活動。(至多可選擇三項)

a) 聽力練習 b) 歌曲 c) 會話 d) 文化 e) 文法
f) 遊戲 g) 文學 h) 影片 i) 翻譯 j) _____

N.º	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
DE	9	23	27	48	18	12	16	38	10	1
OODD	8	9	16	19	7	4	5	10	2	1
TOTAL	17	32	43	67	25	16	21	48	12	2

%	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
DE	13,0	33,3	39,1	69,6	26,1	17,4	23,2	55,1	14,5	1,4
OODD	28,6	32,1	57,1	67,9	25	14,3	17,9	35,7	7,1	3,6
TOTAL	17,5	33,0	44,3	69,1	25,8	16,5	21,6	49,5	12,4	2,1



Al observar las tablas y gráficos anteriores, resulta evidente que en ambos contextos las actividades preferidas son, en primer lugar, las de cultura y, en segundo lugar, las relacionadas con los vídeos y la conversación. Asimismo, cabe señalar el interés que despiertan las canciones, opción señalada por 1 de cada 3 encuestados. Estos datos ponen de manifiesto una clara predilección de los alumnos por la lengua oral.

13.- Para que los alumnos participemos más en las clases de español, sugiero que...
(puedes escoger varias opciones)

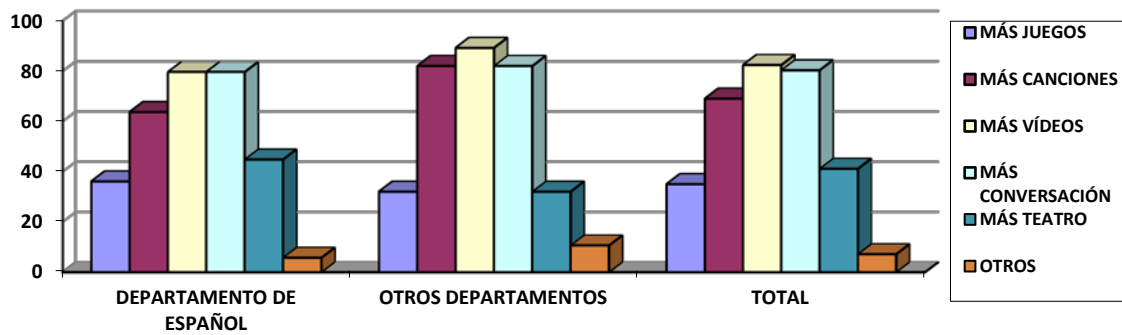
- a) hagamos más juegos. b) escuchemos/cantemos más canciones.
c) veamos más vídeos en español. d) hagamos más conversación.
e) hagamos más teatro. f) _____.

為了提高學生對於西班牙語課的參與度，我建議：(可複選)

- a) 多做遊戲 b) 多聽歌或唱歌 c) 多看西班牙語影片
d) 多做對話練習 e) 多做戲劇表演 f) 其他_____

N.º	a	b	c	d	e	f
DE	25	44	55	55	31	4
OODD	9	23	25	23	9	3
TOTAL	34	67	80	78	40	7

%	a	b	c	d	e	f
DE	36,2	63,8	79,7	79,7	44,9	5,8
OODD	32,1	82,1	89,3	82,1	32,1	10,7
TOTAL	35,1	69,1	82,5	80,4	41,2	7,2



Los datos recogidos en este ítem corroboran la preferencia de 3 de cada 4 alumnos por las actividades orales: conversación y actividades basadas en materiales audiovisuales. En segundo lugar figuran los juegos y el teatro, propuestos por 1 de cada 3 alumnos. Como se puede apreciar en las tablas y gráficos anteriores, entre el DE y OODD existen más coincidencias que discrepancias. Como ejemplos de la opción 'f) otros', podemos citar: "profundizar en la cultura" y "más exámenes parciales con menos contenidos cada uno".

14.- Para mi vida actual saber español...

a) me sirve mucho.

b) me sirve un poco.

c) no me sirve nada.

懂西班牙語對我目前的生活而言：

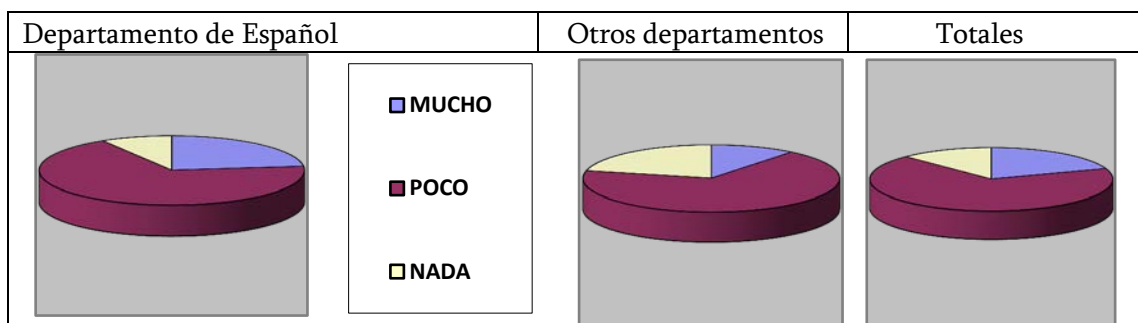
a) 非常有益

b) 有點益處

c) 毫無助益

%	a	b	c
DE	23,2	68,1	8,7
OODD	10,7	67,9	21,4
TOTAL	19,6	68,0	12,4

N.º	a	b	c
DE	16	47	6
OODD	3	19	6
TOTAL	19	66	12



Si comparamos los resultados de uno y otro contexto de aprendizaje, observamos una coincidencia plena en la opción '*b) me sirve un poco*', escogida por 2 de cada 3 alumnos (68%). Sin embargo, en las otras opciones se aprecian notables diferencias: la opción '*a) me sirve mucho*' la eligen proporcionalmente más del doble de encuestados en el DE (23%) que en OODD (11%). En contrapartida, la opción '*c) no me sirve nada*' la eligen proporcionalmente menos de la mitad de encuestados en el DE (9%) que en OODD (21%).

Todos estos datos nos llevan a concluir que la situación actual es inquietante, sobre todo en el DE, donde de cada 10 encuestados, nada menos que 7 tienen la lamentable sensación de que la lengua que están estudiando como especialidad les resulta de escasa utilidad, y, peor aún, 1 siente que no le sirve para nada. En OODD, a pesar de que los resultados son más negativos todavía, estos no constituyen motivo de tanta preocupación, habida cuenta de que, por lo general, el ELE no es más que un complemento a su formación académica.

15.- *Creo que en el futuro el español me servirá para... (puedes escoger varias opciones)*

a) mi trabajo, b) mis estudios, c) hacer turismo, d) actividades de ocio,

e) relaciones sociales, f) _____, g) nada.

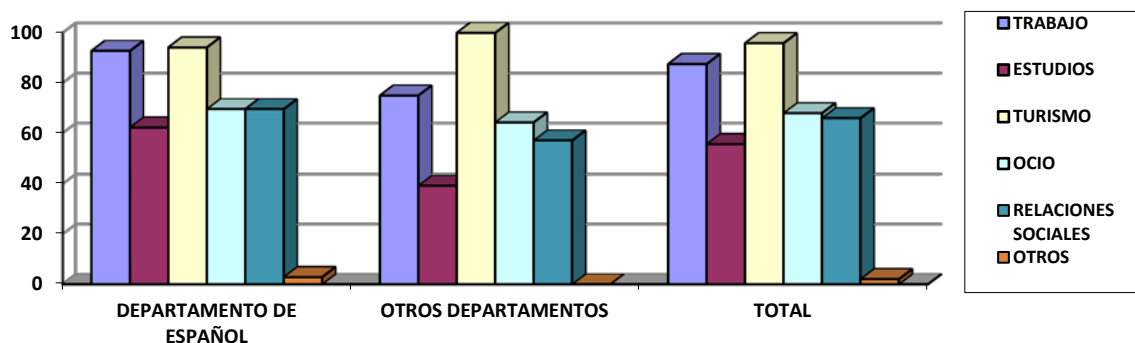
我認為西班牙語對我未來的_____有益。(可複選)

a) 工作 b) 學業 c) 旅遊 d) 休閒活動

e) 社交關係 f) 其他_____ g) 毫無幫助

N.º	a	b	c	d	e	f	g
DE	64	43	65	48	48	2	0
OODD	21	11	28	18	16	0	0
TOTAL	85	54	93	66	64	2	0

%	a	b	c	d	e	f	g
DE	92,8	62,3	94,2	69,9	69,9	2,9	0,0
OODD	75,0	39,3	100,0	64,3	57,1	0,0	0,0
TOTAL	87,6	55,7	95,9	68,0	66,0	2,1	0,0



Los resultados en ambos contextos de aprendizaje indican que la totalidad de los alumnos confían en que el español les será útil en el futuro, sobre todo, para fines turísticos (96%) y profesionales (88%); en segundo término, también para ocio (68%), relaciones sociales (66%) y estudios (56%); ningún encuestado elige la opción 'g) nada'. Por razones obvias, la confianza en la utilidad para fines profesionales y académicos es mucho mayor en el DE que en OODD: un 18% y un 23% de diferencia, respectivamente. En cambio, en la opción 'c) hacer turismo', llama la atención que es precisamente en OODD donde se registra el máximo valor porcentual: 100%.

16.- Cuando acabe los estudios, voy a (o me gustaría) trabajar de...
(puedes escoger varias opciones)

a) empleado/-a en una empresa comercial.

b) traductor(a).

c) profesor(a) de español.

d) funcionario/-a.

e) otra profesión: _____.

f) Todavía no lo sé.

畢業後，我將(或我想)從事：(可複選)

a) 貿易公司職員

b) 翻譯人員

c) 西班牙語老師

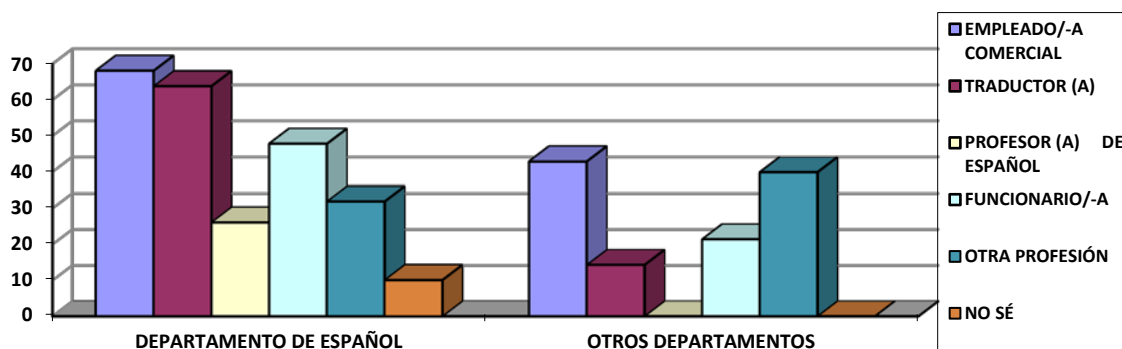
d) 公務人員

e) 其他職業_____

f) 我不知道

N.º	a	b	c	d	e	f
DE	47	44	18	33	22	7
OODD	12	4	0	6	11	0
TOTAL	59	48	18	39	33	7

%	a	b	c	d	e	f
DE	68,1	63,8	26,1	47,8	31,9	10,1
OODD	42,9	14,3	0,0	21,4	39,9	0,0
TOTAL	60,9	49,5	18,6	40,2	34,0	7,2



Con el fin de no extendernos demasiado en el enunciado de este ítem, nos limitamos a consignar aquellas profesiones que, a tenor de los resultados de encuestas anteriores, nos consta que son las preferidas por los alumnos del DE. De todos modos, la opción ‘e) otra profesión’ da perfecta cabida a todas las demás orientaciones laborales.

Comencemos por analizar los datos recogidos en el DE. Las dos profesiones más anheladas son ‘empleado de empresa comercial’ (68%) y ‘traductor’ (64%). En tercer lugar figura ‘funcionario’ (48%), y en cuarto, ‘profesor de español’ (26%). Las 3 primeras profesiones también son seleccionadas en OODD, aunque en proporciones bastante menores que en el DE.

Pasemos ahora al análisis de la opción ‘e) otra profesión’. He aquí las más nombradas en ambos contextos de aprendizaje: guía turístico (9%), empleado de compañía aérea/azafata (8%), profesor de chino (3%), médico (3%), diseñador (3%), músico (2%) y empleado de la industria del cine/multimedia (2%).

En cuanto a la opción ‘f) Todavía no lo sé’, teniendo en cuenta que son alumnos de 1.º curso, nos parece un dato positivo que solo un 10% tenga dudas al respecto.

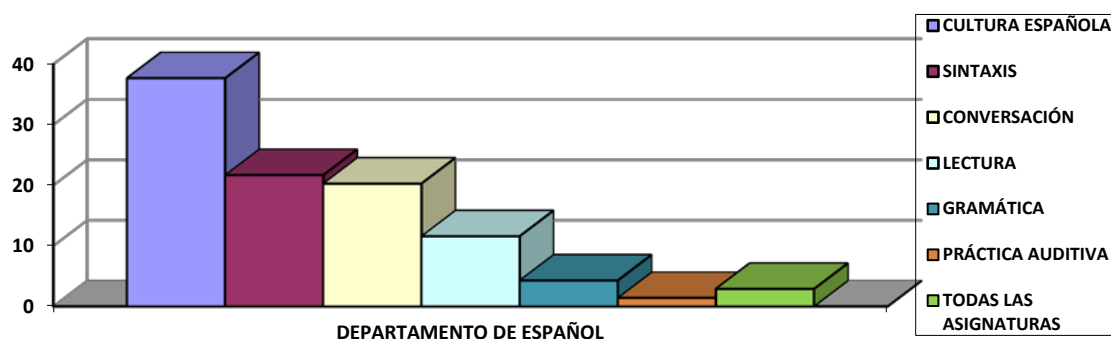
17.- De todas las asignaturas DE ESPAÑOL ³que tengo este semestre, la que más me interesa es _____, porque_____.

在這學期我所有的西語科目中，我最感興趣的是_____，因為_____。

En la tabla y en el gráfico siguientes listamos por orden de mayor a menor preferencia las asignaturas citadas por los encuestados.

³ Este ítem y el 18 están concebidos exclusivamente para los alumnos del DE.

ASIGNATURA	N.º	%
Cultura española	26	37,7
Sintaxis	15	21,7
Conversación	14	20,3
Lectura	8	11,6
Gramática	3	4,3
Práctica auditiva	1	1,4
Todas las asignaturas	2	2,9



De los datos anteriores se desprende que Cultura es, con mucho, la asignatura que mayor interés despierta entre los alumnos (38%). En 2.º lugar figuran Sintaxis (22%) y Conversación (20%), y en 3.º, a cierta distancia, le sigue Lectura (12%).

Tras observar el panorama general, profundicemos en el análisis. La encuesta que estamos presentando fue realizada durante una clase de Conversación, asignatura para la que los 70 alumnos de 1.º curso se subdividen en 3 grupos de entre 22 y 25 alumnos cada uno. En la tabla siguiente consignamos los datos (n.º de alumnos) registrados en cada grupo. Si sumamos los datos de la última columna (TOTAL) obtenemos un total de 72; ello se debe a que 3 (de los 69) alumnos mencionan no 1, sino 2 asignaturas.

LA QUE MÁS ME INTERESA	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	TOTAL
Cultura española	7	8	11	26
Sintaxis	3	10	2	15
Conversación	2	3	9	14
Lectura	5	1	2	8
Gramática	1	2	0	3
Práctica auditiva	0	1	0	1
Todas las asignaturas	2	1	2	5

Como se puede apreciar, en determinadas asignaturas los resultados son bastante parecidos en los 3 grupos, p. ej., en Cultura. Sin embargo, en otras detectamos unas diferencias considerables. Es posible que ciertas coincidencias y discrepancias en este sentido se deban meramente al azar. Ahora bien, en el caso de la asignatura de Conversación, consideramos que las opiniones más o menos favorables en cada grupo responden a razones fácilmente explicables. Si bien es cierto que los 3 grupos tienen un programa general y unos materiales de aprendizaje comunes, no es menos cierto que cada uno tiene un profesor distinto, quien gestiona las clases a su libre albedrío y establece una dinámica de clase acorde con sus propias creencias y, por ende, distinta de las de los otros 2 grupos. El resultado es que bajo el mismo nombre de Conversación de 1.º coexisten 3 situaciones de aprendizaje diferentes. Por su parte, cada alumno asiste a clase con sus propias creencias y expectativas. Cuantas más afinidades existan entre estas y la implementación de la asignatura en cuestión (método, contenidos, evaluación, etc.), tanto más satisfechos se sentirán los alumnos y tanto más positiva será su valoración, y viceversa. Quede claro que no se trata de que la clase sea “mejor” o “peor” en un grupo que en otro, sino únicamente “más” o “menos” en consonancia con los intereses, creencias y expectativas de los alumnos que componen el grupo en cuestión. Esta es, a nuestro juicio, la razón que explica que en uno de los 3 grupos de Conversación el grado de aceptación sea alto —9 de 23 alumnos (39%) la eligen como la más interesante—, mientras que en los otros 2 solo 2 o 3 ($\pm 11\%$) la eligen como tal. En casos como este puede resultar muy beneficioso un intercambio de opiniones y experiencias entre todos los profesores que comparten una misma asignatura.

No menos importante es averiguar el porqué de las preferencias señaladas. Para ello, en primer lugar, vamos a transcribir una por una las razones aducidas en cada asignatura y el número de alumnos (sobre el total de 69) que la suscriben. Adviértase que en determinados casos los alumnos no especifican ninguna razón en concreto, mientras que en otros mencionan más de una razón; de ahí que las cantidades que consignamos en las tablas siguientes no siempre coincidan con los totales que aparecen en la tabla anterior.

Gramática	N.º
Es básica y muy importante.	1
Me gusta el método del profesor.	1

Sintaxis	N.º
Es práctica y útil; me ayuda a entender lo que leo.	7
Aprendo mucho.	5
Me gusta el método del profesor.	3

Lectura	N.º
Leer cuentos es interesante.	5
Leyendo cuentos aprendo vocabulario y gramática.	3

Cultura española	N.º
Me interesa la cultura de España.	13
Me interesan las costumbres españolas.	6
La clase me resulta interesante (y divertida).	4
Lo que aprendo me será útil cuando viaje a España.	3
Me entran muchas ganas de viajar a España.	3
Me interesa la historia de España.	1

Conversación	N.º
Practico mucho y aprendo mucho.	8
Es útil (porque practico conversaciones cotidianas).	5
La clase me resulta interesante	3
En clase hay un ambiente relajado.	1

Práctica auditiva	N.º
Entiendo el contenido del CD y me preparo para hablar con la gente.	1

Todas las asignaturas	N.º
Aprendo mucho en todas las asignaturas; todas son interesantes.	3
Me gusta mucho el español.	2

Agrupando y resumiendo los datos anteriores, elaboramos la tabla siguiente, que muestra las 5 principales razones por las que los alumnos prefieren estas asignaturas.

PRINCIPALES RAZONES	N.º	%
Me interesan los contenidos.	24	34,8
Es práctica / útil.	16	23,2
(Practico mucho y) aprendo mucho.	16	23,2
Las tareas didácticas me resultan interesantes.	14	20,3
Me gusta el método de enseñanza.	7	10,1

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

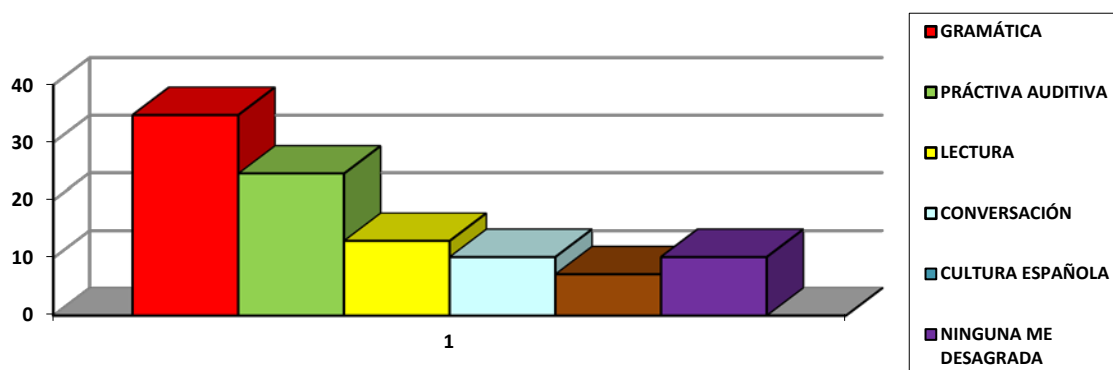
在這學期我所有的西語科目中，我最不感興趣的是 _____，
因為 _____。

En la tabla y en el gráfico siguientes listamos las asignaturas citadas por los encuestados.

ASIGNATURA	N.º	%
Práctica auditiva	17	24,6
Gramática	16	23,2
Lectura	9	13,0
Sintaxis	8	11,6
Conversación	7	10,2
Cultura española	5	7,2
Ninguna me desagrada	7	10,2

Los datos anteriores parecen indicar que las 2 asignaturas que menor interés despiertan entre los alumnos son Práctica auditiva (25%) y Gramática (23%). En 2.º término figuran Lectura (13%), Sintaxis (12%) y Conversación (10%), seguidas a corta distancia de Cultura (7%). Habida cuenta de que la sintaxis es una parte de la gramática, parece oportuno agrupar estas dos asignaturas en una sola, de modo que la categoría resultante asciende a la primera posición (23% + 12% = 35%), tal como refleja esta nueva tabla.

ASIGNATURA	N.º	%
Gramática	24	34,8
Práctica auditiva	17	24,6
Lectura	9	13,0
Conversación	7	10,2
Cultura española	5	7,2
Ninguna me desagrada	7	10,2



Llegado este punto, conviene pasar revista a las principales razones por las que no les interesan estas asignaturas. A diferencia del ítem anterior, en el que especificamos las razones esgrimidas en cada asignatura, dado que en este último ítem las razones aducidas por los encuestados constituyen críticas a las asignaturas, no nos parecería ético exponer aquí los detalles, puesto que ello podría herir las susceptibilidades de nuestros estimados colegas de Departamento. Dado que nuestro principal objetivo es averiguar qué aspectos de la enseñanza no satisfacen las expectativas y necesidades discentes, estimamos que lo más oportuno y útil para nuestra investigación y para el lector va a ser confeccionar una única lista de razones, a partir de la información recabada con relación a cada asignatura.

RAZONES	N.º	%
No me interesan los contenidos (son poco útiles). / La clase es aburrida.	26	37,7
Me resulta complicada / difícil / desorganizada; no entiendo bien.	26	37,7
No me gusta el método de enseñanza.	5	7,2
Aprendo poco.	3	4,3
El ritmo de clase es demasiado rápido.	3	4,3
En clase hay un ambiente tenso.	1	1,4

La tabla anterior evidencia que las principales razones por las que a los encuestados no les complace tal o cual asignatura son estas dos: por un lado, los contenidos no responden a sus expectativas y, por otro, el grado de dificultad les resulta demasiado elevado.

Una vez expuesta la situación general, retomaremos el caso de la asignatura de Conversación, para proseguir con su análisis, iniciado en el ítem anterior. De paso, aprovecharemos para profundizar el análisis de las demás asignaturas. A tal efecto, en la tabla siguiente consignamos los datos registrados en cada uno de los 3 grupos.

LA QUE MENOS ME INTERESA	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	TOTAL
Gramática + Sintaxis ⁴	3+2=5	8+2=10	5+4=9	16+8=24
Práctica auditiva	2	7	8	17
Lectura	2	3	4	9
Conversación	6	1	0	7
Cultura española	2	3	0	5
Ninguna me desagrada	2	2	3	7

⁴ En cada casilla de esta fila presentamos los datos de Gramática seguidos de los de Sintaxis y la suma de ambas.

Tal como se puede apreciar en la tabla anterior, en el caso de la asignatura de Conversación existen unas diferencias extremas entre los grupos. Mientras que en el grupo 1 figura como la menos interesante, en el grupo 3 ningún encuestado la menciona, por lo que, de hecho, queda excluida de la lista. Esta nueva tabla ofrece una sinopsis de la situación.

Conversación es la asignatura que...	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	TOTAL
más me interesa.	2	3	9	14
menos me interesa.	6	1	0	7

En el análisis del ítem 17 ya hemos apuntado las razones que, a nuestro entender, subyacen bajo estas discrepancias de opiniones entre los alumnos de los 3 grupos.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, consideramos que los resultados de la encuesta confirman las 4 hipótesis planteadas en el apartado 3. Tal como habíamos conjeturado en la hipótesis 1, los alumnos de Fujen son plenamente conscientes de la importancia de la lengua española, por lo que comienzan su estudio en la Universidad con un nivel suficiente de motivación; convendría animarlos, eso sí, a que aumentaran el tiempo de estudio y práctica en casa. Las hipótesis 2 y 3 también quedan ratificadas con los datos recabados en la encuesta: por regla general, los alumnos son conscientes de qué asignaturas, actividades, materiales y métodos de enseñanza se adaptan mejor a sus propias expectativas discentes. Por último, en confirmación de la hipótesis 4, constatamos que el grado de satisfacción con las asignaturas, las actividades, los materiales y los métodos es directamente proporcional al nivel de motivación por el aprendizaje del ELE: los alumnos más satisfechos parecen más motivados, y viceversa.

La primera conclusión general es que existen más puntos convergentes que divergentes entre los dos contextos de aprendizaje estudiados: el DE y OODD. De hecho, basándonos en esta constatación y en nuestra experiencia previa en otras universidades taiwanesas, conjeturamos que también entre unos y otros departamentos de español existen muchas más coincidencias que diferencias, hipótesis que nos proponemos comprobar en el futuro.

Tras esta valoración general, pasemos a comentar algunos de los aspectos más relevantes derivados del análisis de los 18 ítems de la encuesta, centrándonos en los resultados globales (combinación de DE + OODD). No nos vamos a limitar a exponer

conclusiones; también vamos a ofrecer sugerencias en relación con algunas de las deficiencias detectadas.

La inmensa mayoría (93%) de los alumnos de Fujen empiezan a estudiar español por su propia voluntad (ítem 1), no por consejos ni presiones de otras personas. Su actitud inicial es francamente positiva: sienten curiosidad por el español (88%), una lengua que les interesa y/o les gusta (67%) y que creen que les servirá en el futuro (70%), sobre todo a los alumnos del DE (77%), por motivos profesionales (ítem 2). Tras 2 meses cursando estudios de ELE en Fujen, el 39% mantienen el interés, y el 51% incluso afirman haberlo aumentado (ítem 3). No menos positiva es la valoración en torno a su nivel de aprendizaje: el 20% piensan que están aprendiendo lo normal, y el 75%, que están aprendiendo mucho (ítem 4). A partir de esa excelente situación de partida, nuestro mayor reto como profesores estriba en llevar a cabo actuaciones dirigidas a mantener o, mejor aún, elevar esos niveles de interés y satisfacción a lo largo de los 4 años de la carrera. Por otro lado, conviene averiguar las causas que han llevado a ese 10% a disminuir su nivel de interés y a ese 5% a sentir que están aprendiendo poco, para, cuanto antes, intentar poner remedio.

Convenimos con ese 90% de los encuestados que consideran que aprendizaje y diversión son perfectamente compatibles (ítem 5). Sostenemos que el aprendizaje implica esfuerzo, pero este no está reñido con el componente lúdico. En este sentido, deseamos hacer hincapié en que los encuestados distinguen a la perfección entre lo agradable, cómodo o divertido, frente a lo útil, eficaz y beneficioso para el aprendizaje, tal como se puede apreciar, p. ej., contrastando los resultados registrados en los dos ítems que versan acerca de los materiales de aprendizaje, ‘los que más me gustan’ (ítem 6) y ‘los que más me ayudan a aprender’ (ítem 7): los apuntes de los profesores son seleccionados por un 33% en el 6, pero por un 91% en el 7; por su parte, los libros de texto son seleccionados, respectivamente, por el 13% y por el 44%. En lo que más unanimidad existe (97%) es en el reconocimiento del valor de las TIC en el aprendizaje del ELE (ítem 8).

Promediando los resultados de ambos contextos, podemos concluir que la ratio ideal se sitúa en torno a los 27 alumnos por clase (ítem 9). Por lo que respecta a las horas de ELE la propuesta en el DE se sitúa en 3 horas y 40 minutos diarios (más del doble del tiempo que se ofrece en la actualidad), y en OODD, en torno a las 2½ horas diarias (ítem 10). Mientras que esas aspiraciones parecen poco viables en OODD, en el caso del DE nos parecen muy atinadas, sobre todo, habida cuenta de que, por regla general, esos alumnos entran en el DE con un nivel 0 de ELE. Con esa situación de partida, los 103 minutos (menos de 1¾ horas) diarios de ELE que reciben de promedio hoy por hoy resultan, a todas luces, insuficientes para que en cuatro años alcancen el nivel propio de una Licenciatura en Lengua y Cultura Hispánicas. Somos plenamente

conscientes de las dificultades que entrañaría aumentar el número de horas (créditos) de ELE, puesto que, a priori, esto implicaría reducir en contrapartida el número de créditos comunes. Ahora bien, existe una alternativa conciliatoria, que consistiría en impartir algunas de esas asignaturas comunes no en chino, sino en español, en el marco del ‘aprendizaje de la lengua mediante el estudio de materias’(en inglés, *Content and Language Integrated Learning*), una iniciativa cuyo éxito ya ha sido demostrado en Europa y en los EE.UU. (Martín Peris y otros, 2008; Trujillo Sáez, 2005). Otro tema complementario de las horas de ELE en la Universidad es las horas de dedicación en casa (ítem 11). Si bien la ½ hora al día dedicada de promedio por los alumnos de OODD parece proporcionada a la condición del español como materia complementaria, estimamos que la hora al día que le dedican los alumnos del DE es insuficiente. Aunque esta cuestión depende mayormente de los propios alumnos, los profesores podemos intervenir, animándoles con argumentos convincentes relativos al placer de adquirir cultura, a la utilidad del español, etc., y asesorándolos sobre técnicas de estudio, fuentes de información en español, etc.

Los alumnos muestran una clara predilección por las actividades de aprendizaje relacionadas con la cultura (69%), así como por aquellas en las que interviene la lengua oral: vídeos (50%), conversación (44%) y canciones (33%) (ítem 12). De ahí, que una proporción considerable de los encuestados, al objeto de incentivar la participación en clase, propongan realizar más actividades de carácter oral: basadas en vídeos (83%), conversación (80%) y basadas en canciones (69%) (ítem 13).

Más de 2/3 de los encuestados tienen la sensación de que el español no les resulta muy útil en el presente (ítem 14), creencia que arremete peligrosamente contra la motivación de los alumnos. ¿Qué podemos hacer los profesores al respecto? La actuación más viable y efectiva que podemos emprender se ubica en nuestro microcontexto educativo, en concreto, el DE, donde somos nosotros mismos quienes decidimos en qué medida van a estar presentes la lengua española y la cultura panhispánica. Reiteramos una vez más la propuesta ya lanzada en repetidas ocasiones (p. ej., en Cortés Moreno, 2009b, 2012b y 2012c) de emplear preponderantemente el español como lengua de comunicación, tanto oral —en las aulas, en los despachos y demás dependencias del DE—, como escrita —letreros y carteles que anuncian actividades académicas y extraacadémicas del DE—. Con este proceder, se crearía un verdadero ambiente de lengua española e infinidad de ocasiones para que los alumnos practicasen; todo ello forjaría una sensación de utilidad de esta lengua, lo que, cabe prever, reforzaría el interés por su aprendizaje.

En contraposición a los preocupantes resultados del ítem anterior, la totalidad de los alumnos confían en que el español sí les será útil en el futuro, sobre todo, para fines turísticos (96%) y profesionales (88%), aunque también para ocio (68%), relaciones

sociales (66%) y estudios (56%) (ítem 15). La mayor parte de los alumnos del DE y, más aún, los de OODD estudian español con fines personales y profesionales, no tanto como un fin en sí mismo, es decir, no por interés lingüístico, filológico, literario, etc. Según los datos obtenidos (ítem 16) en el DE, resulta que las principales orientaciones profesionales de los encuestados se dirigen hacia la empresa comercial (68%), la traducción (64%) y el funcionariado (48%); solo 1 de cada 4 se plantea la posibilidad de dedicarse a la docencia del ELE (26%). En OODD, lógicamente, las aspiraciones profesionales están infinitamente más diversificadas, dado que los encuestados están cursando su carrera universitaria en departamentos muy dispares.

Con el fin de profundizar el análisis de los ítems 17 y 18 y poder extraer las conclusiones oportunas, confeccionamos esta tabla, a modo de resumen.

	La que más me interesa es...	La que menos me interesa es...
Cultura española	37,8%	7,2%
Gramática (Syntaxis)	26,0%	34,8%
Conversación	20,3%	10,2%
Lectura	11,6%	13,0%
Práctica auditiva	1,4%	24,6%

Tras haber reflexionado más arriba sobre el caso de la asignatura de Conversación, ya no nos sorprende constatar que otras asignaturas que figuran en la lista de preferidas aparezcan también en la de menos atractivas. En el caso de Cultura española y de Práctica auditiva, el fiel de la balanza se decanta claramente en uno u otro sentido. Sin embargo, en el de Gramática, Conversación y Lectura, los valores numéricos registrados en ambas columnas son proporcionalmente significativos; de hecho, en el caso de Lectura, la balanza queda prácticamente equilibrada. Estas aparentes paradojas tienen en la mayoría de los casos una sencilla explicación: mientras que a ciertos alumnos les interesan los contenidos de una determinada asignatura, a otros compañeros esos contenidos les parecen aburridos, o bien poco útiles para su futuro.

El claro interés por la cultura española, declarado por más de 1/3 de los alumnos, contrasta con el rechazo al estudio de la gramática, también manifestado por más de 1/3 de los encuestados. Tal como venimos constatando en repetidas encuestas y entrevistas en los últimos años, sin ningún género de duda, la Gramática es la asignatura que menos interesa a los alumnos del DE. Habida cuenta del papel estelar que se le viene otorgando por tradición y, sobre todo, del tiempo y esfuerzo dedicados por los profesores de ELE a su enseñanza curso tras curso, ¿no merecería la pena entablar un debate en profundidad sobre el tema? ¿Qué tipo de conocimientos gramaticales precisan nuestros alumnos? ¿Declarativos (conceptos teóricos y

metalenguaje)? ¿Instrumentales (procesos prácticos, uso comunicativo)? ¿Cómo, cuándo, con qué recursos materiales... resulta más efectiva su enseñanza y más sólido su aprendizaje?

A nuestro juicio, todos los alumnos precisan desarrollar un dominio instrumental de la gramática, pero solo algunos necesitan adquirir unos conocimientos declarativos (Cortés Moreno, 2000). Tal como explica Long (2000: 183), para aprender a usar la gramática, resulta más efectivo un tratamiento implícito e inductivo. Se trata, pues, de desarrollar la competencia gramatical en situaciones de comunicación auténtica, en las que los aprendientes de cualquier edad ponen en marcha su capacidad para formular hipótesis lingüísticas y para construir reglas gramaticales, sin necesidad de que otra persona se las explique (Cortés Moreno, 2005: 10). Convenimos en que el estudio de la gramática en un contexto formal —con profesores, libros, ejercicios, etc.— es útil, pero no garantiza el desarrollo de la competencia gramatical, subcomponente de la competencia comunicativa (Widdowson, 1979; Ur, 1996). En definitiva, tal como se viene proponiendo desde el siglo pasado (p. ej., Hockett, 1969) hasta la actualidad (p. ej., Martín Peris, 2013), la competencia comunicativa se desarrolla principalmente mediante actividades de comprensión, producción e interacción lingüística. Dicho sea de un modo más sencillo: la lengua se aprende usándola.

Por cierto, el tipo de debate mencionado dos párrafos más arriba también resultaría pertinente con relación a las demás asignaturas del currículo. Para no extendernos innecesariamente, citaremos tan solo otro ejemplo, el de la cultura, y algunas posibles cuestiones para debatir. ¿Qué tipo de conocimientos culturales precisan nuestros alumnos? ¿Optamos por una concepción clásica de ‘Cultura’, basada en la historia, el arte, etc., o más bien nos orientamos hacia la cultura popular y nos centramos en las tradiciones y en la vida cotidiana de los hispanohablantes? ¿Cómo, cuándo, con qué recursos materiales... resulta más efectiva la enseñanza de la cultura y más sólido su aprendizaje?

No menos importante que determinar qué asignaturas les atraen más y cuáles menos es averiguar las razones por las que los alumnos prefieren unas y no otras asignaturas. En efecto, investigar sobre las razones nos permite no solo descubrir las claves para modificar una determinada asignatura, adaptándola a los intereses y necesidades de los alumnos, sino, además, inferir qué aspectos son los más determinantes para los alumnos a la hora de valorar una asignatura: si nosotros prestamos una atención especial a esos aspectos, nos resultará más factible diseñar asignaturas acordes con sus expectativas. Pues bien, los contenidos interesantes (35%) y las tareas didácticas interesantes (20%) que les permitan aprender muchos conocimientos (23%) útiles (23%) son las principales razones que les llevan a decantarse por una asignatura. Por el contrario, los contenidos poco útiles o aburridos (38%) o demasiado difíciles (38%)

son los mayores motivos de rechazo.

Habida cuenta de que las principales orientaciones profesionales de los encuestados se dirigen hacia el comercio, la traducción, la diplomacia, etc. (ítem 16), se comprende que una proporción considerable de los encuestados muestren insatisfacción respecto del currículo actual de ELE, puesto que este está vertebrado en torno a la competencia gramatical y léxica, en lugar de enfocarse hacia el desarrollo de una plena competencia comunicativa aplicable al ámbito laboral. Es por ello que en el marco de nuestros dos últimos proyectos de investigación (el anterior y el actual) estamos concibiendo una reforma del currículo de ELE, en la que, entre otras cuestiones, se baraja la posibilidad de, por un lado, remodelar determinadas asignaturas y, por otro, sustituir ciertas materias teóricas por otras más prácticas, de diversas orientaciones profesionales.

La finalidad de tal reforma no es otra que actualizar el currículo, amoldándolo a las expectativas académicas de los estudiantes taiwaneses del siglo XXI. Confiamos en que esa adaptación conseguirá elevar el nivel de motivación por el ELE, lo que, cabe prever, conducirá a un mayor grado de aprendizaje (cfr. Dörnyei, 2001: 198). Para más detalles sobre este nuevo diseño curricular, inscrito en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa (2001), así como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), remitimos al lector a Cortés Moreno (2012b, 2012c y 2012d).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Pena, J. M. (2009): “Técnicas contra el aburrimiento de la clase de Composición”. *Actas del Simposio anual de Enseñanza de Español en Taiwán: desafíos y perspectivas*. Universidad Fujen, Taiwán. Impreso.
- Chaudron, C. (1986): “The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom”. *TESOL Quarterly*, 20/4. Impreso.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press. Impreso.
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes /Anaya. Web.
- Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro. Impreso.
- Cortés Moreno (2001): “¿Aprender español en Taiwán?: El factor motivación”. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de*

- Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. Web.
- Cortés Moreno, M. (2005): “¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?”. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28: 89-108. Universidad de Sevilla, España. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2008): *Español para hablantes de chino*. Madrid: SGEL. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2009a): “Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones”. *MarcoELE*, 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web.
- Cortés Moreno, M. (2009b): “La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla”. II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *MarcoELE suplementos: ELE en China*. Web.
- Cortés Moreno, M. (2009c): *Español: primer paso* 最新西班牙語教程（初級）. Taipéi: Massbooks (萬人出版社). Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2011a): “¿Cómo puedo motivar a mis alumnos de ELE?: análisis de un caso en Taiwán”. *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. 206-220. Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2011b): *Español: segundo paso* 最新西班牙語教程（中級）. Taipéi: Massbooks (萬人出版社). Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2012a): “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”. *SinoELE*, 6: 1-27. Web.
- Cortés Moreno, M. (2012b): “Nuestro currículo de español no es perfecto”. *SinoELE*, 6: 84-102. Web.
- Cortés Moreno, M. (2012c): “Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE”. *Actas del 9th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning*: 394-408. Universidad Wenzao, Taiwán. Impreso.
- Cortés Moreno, M. (2012d): “¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre el currículo de ELE?”. *SinoELE*, 7: 24-77. Web.
- Cortés Moreno, M. (2013): “Reforma del currículo de ELE atendiendo a las preferencias de los alumnos”. En M. A. González (ed.): *Desafíos y perspectivas de la enseñanza del español en Taiwán: diseño y programación de los cursos*. Universidad Fujen. En prensa.
- Cortés Moreno, M. y Fang, S. (2006): *Español básico para alumnos chinos: Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes. Impreso.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education. Impreso.
- Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The roles of attitude and motivation*. Londres: Edward Arnold. Impreso.

- Gardner, R. C. y Smythe, P. C. (1975): "Second language acquisition: a social psychological approach". *Research Bulletin*, 332. Dept. of Psychology, University of Western Ontario, Canadá. Impreso.
- Hockett, C. F. (1969): The objectives and processes of language teaching. En D. Byrne (ed.): *English Teaching Extracts*. Londres: Longman. Impreso.
- Hsieh S.-Y. (2008): "El perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE". *Actas del 5th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning*. Universidad Wenzao, Taiwán. Impreso.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Madrid: Biblioteca Nueva. Web.
- Lazaraton, A. (1995): "Qualitative research in applied linguistics: a progress report", *TESOL Quarterly*, 29/3: 455-72. Impreso.
- Long, M. (2000): "Focus on form in task-based language teaching". En Lambert, R. y E. Shohamy (eds.): *Language Policy and Pedagogy*. Ámsterdam: John Benjamins. Impreso.
- López Portillo. A. (2011): *Factores que influyen en la motivación del aprendiente en el aprendizaje de español o inglés como lenguas extranjeras en una universidad de Taiwán, y en otra de Asunción, Paraguay*. Universidad Autónoma de Asunción. Impreso.
- Lorenzo Bergillos, F. (2007): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco. Impreso.
- Martín Peris, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta". *Frecuencia-L* 13: 3-29. Impreso.
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, M. V., López Ferrero, C. y Torner Castells, S. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes / SGEL. Impreso.
- Martín Peris, 2013 "Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario: redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE". *Actas del IV EPES*. Universidad de Jaén. En prensa.
- Morell Moll, T. (2009): *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Universidad de Alicante. Impreso.
- Moreno Archilla, F. (2010): "La cultura en la conversación del español: el uso de la publicidad en el aula". *Actas del Simposio anual de Enseñanza de Español en Taiwán: desafíos y perspectivas*. Universidad Fujen, Taiwán. Impreso.
- Muñoz Torres, M. (2010): "Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español". *SinoELE*, 2. Web.
- Naranjo Bastidas, A. L. (2009): *Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos*. Universidad Nebrija, Biblioteca Virtual Redele, 2010. Web.
- Pérez Villafañe, E. (2009): "De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano". *MarcoELE suplementos*. Web.

- Reid, J. M. (ed.) (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Mas.: Heinle & Heinle. Impreso.
- Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2007): “Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías”. *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Manila. Web.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, tesis doctoral. Universidad de Murcia. Web.
- Sánchez Griñán, A. y M. Melo (comp.) (2009): *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del sur. Impreso.
- Tang, Y.-W. (2002): “Análisis de la motivación del aprendizaje, su actitud y esfuerzo”. *Wenzao Journal*, 16: 545-562. Impreso.
- Trujillo Sáez, F. (2005): “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar”. *RedELE*, 4. Web.
- Ur, P. (1996): *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: C.U.P.
- van Lier, L. (1988): “What's wrong with teacher talk?”. *Prospect*, 3/3: 267-83. Impreso.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988): “Ethnography in ESL: defining the essentials”. *TESOL Quarterly*, 22/4: 575-92. Impreso.
- Widdowson, H. G. (1979): “Directions in the teaching of discourse”. En C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P. Impreso.