

CAMBIOS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA UNIVERSIDAD TAIWANESA

Javier Pérez Ruiz, *Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwán)*
javiertaiwan@yahoo.es

Resumen: Se presenta un estudio descriptivo que resume los principales cambios experimentados por los estudiantes y los profesores en la enseñanza de ELE en el entorno sinohablante universitario taiwanés. Concretamente, los dos principales cambios observados entre los estudiantes de ELE están relacionados con la motivación y el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la clase de español. A nivel docente, se examina la persistencia de un modelo de enseñanza anclado en los contenidos gramaticales y reticente a los enfoques comunicativos; además, se expone la nueva figura del profesor sugerida por la universidad taiwanesa. Ante esta situación, en la segunda parte, se enumeran algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes y los estudiantes; proponiéndose soluciones concretas que podrían mejorar la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa.

Palabras clave: español lengua extranjera, sinohablante, didáctica de español.

Se presenta un trabajo que aborda algunos de los cambios que la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) ha experimentado en el entorno sinohablante de Taiwán. La estructura de esta exposición, en primer lugar, analiza la evolución de ELE en la universidad taiwanesa desde una doble perspectiva que incluye a los principales agentes educativos, como son los estudiantes y los profesores. Se examinan los cambios observados entre los estudiantes taiwaneses en relación a la motivación y el impacto que las

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han significado para la clase de español. Posteriormente, se detallan dos aspectos fundamentales sobre la figura del profesor de ELE en Taiwán, a saber, el escaso despliegue que el enfoque comunicativo ha experimentado en la isla; persistiendo modelos educativos que centralizan la enseñanza de ELE en la adquisición de los contenidos gramaticales. Junto a esto, se describe el proceso de cambio entre aquellos primeros profesores que llegaron a la isla, cuyo cometido central era la enseñanza; y los nuevos docentes donde se aprecia el progresivo valor predominante que se le concede a la investigación y a las tareas administrativas, que empiezan a reemplazar y sofocar la esencia de la profesión, como era la educación y la enseñanza de los estudiantes.

Después de dibujar el panorama educativo en esta doble visión del estudiante y del profesor, en la segunda parte del artículo, se enumeran varios retos a los que debemos enfrentarnos en los próximos años. Finalmente, se sugieren propuestas concretas que faciliten la labor educativa de los profesores y el deseo de aprender entre los estudiantes.

Para llevar a cabo todos los objetivos mencionados, se ha seguido una metodología descriptiva, basada en la experiencia docente y en datos empíricos procedentes de varias investigaciones de campo llevadas a cabo en los últimos años en el ámbito de la enseñanza ELE en Taiwán.

EL ENTORNO UNIVERSITARIO TAIWANÉS

La motivación de los estudiantes taiwaneses

El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas establece que el aprendizaje de una nueva lengua implica la adquisición por parte del estudiante de una triple competencia, a saber, lingüística, comunicativa e intercultural (Consejo de Europa 146-153). En este logro, deben converger el desarrollo de factores psico-cognitivos, lingüísticos, afectivos y socioculturales. De todos ellos, se sigue considerando que los factores motivacionales son la clave para el éxito docente, dado que sin el deseo de aprender parece imposible adquirir una nueva lengua (Espí y Azurmendi 65).

En el entorno de ELE en Taiwán, desde principio del siglo XXI ha habido una proliferación de investigadores en el tema de la motivación para conocer cuáles son los factores implicados en el deseo de aprender español entre los universitarios taiwaneses. Concretamente, podemos citar a Borao (2004), Cortés (2001, 2009, 2012 y 2013), Hsieh (2008), Pérez (2015 y 2017), Sun (2010) y Tang (2002). En todos estos trabajos, se observa un denominador

común, a saber, la validez del modelo socioeducativo de Gardner (1985), y dentro de este, un predominio de las orientaciones instrumentales sobre las orientaciones integradoras. Recordemos brevemente que este sistema busca descubrir cuáles son los fines de la motivación para el aprendizaje. En las orientaciones instrumentales, los estudiantes aprenden una nueva lengua por razones prácticas como pueden ser la necesidad de la lengua en su futuro entorno laboral, la capacidad de comunicarse a la hora de hacer turismo, etc. Mientras que en las orientaciones integradoras, el estudiante realmente anhela formar parte de la comunidad de hablantes de la lengua meta; existe un deseo de integración e identificación sociolingüístico con las personas hablantes de la lengua de estudio.

En trabajos llevados en las universidades del norte de Taiwán, en las ciudades de Taipéi y Taichung, se han descrito varios factores motivacionales. Para Borao (110), la imagen del español en el mundo constituía un factor importante en el deseo de aprender español en Taiwán. Para Cortés (2012 y 2013), la curiosidad era uno de los motivos principales de estudiar español. Tang (2002) en la Universidad de Providence, observó que las actitudes instrumentales fueron las orientaciones dominantes.

Ya en el sur de Taiwán, en el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao, con estudiantes procedentes del Junior College del Departamento de Español, se pueden citar varios trabajos. El primero fue de Cortés (2001), que trabajó con 150 estudiantes. El autor halló que las razones de índole instrumental, principalmente, los negocios y el turismo, fueron las orientaciones esenciales en la motivación de los estudiantes. Resultados que confirmó Hsieh (2008), quien en una muestra mayor, constituida por 277 estudiantes de diferentes niveles en ELE halló también un predominio de las mismas orientaciones instrumentales. Entre sus resultados, fue interesante observar cómo la opinión de los padres resultó ser un factor esencial en su muestra de estudiantes. Posteriormente, Sun (2010), trabajó con una amplia muestra formada por 156 estudiantes del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao y 131 estudiantes de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. En su estudio, en ambos grupos, también las motivaciones instrumentales fueron las predominantes. Además, fue interesante su estudio sobre la influencia de la obtención del certificado DELE en la motivación para aprender español. Recordemos que superar las pruebas del examen DELE era un requisito impuesto por el propio Colegio Universitario, el cual constituyó un gran estímulo para mejorar y querer estudiar español.

Recientemente, el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao se convirtió en la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao. La presencia de estudiantes universitarios ha propiciado nuevos estudios en nuestro centro educativo. Concretamente, podemos citar dos contribuciones recientes de Pérez (2015 y 2017). En la primera de las obras, en una muestra representativa de 160 estudiantes universitarios de ELE en los cuatro cursos universitarios de los que se compone la carrera universitaria de la licenciatura de español volvió a obtener un predominio de las orientaciones instrumentales. El trabajo llevado a cabo permitió plantear la existencia de ciertos cambios que parecen observarse en las nuevas generaciones de estudiantes de ELE. Concretamente, se documentó un notable descenso de la motivación al final de la carrera que, dadas las consecuencias didácticas de estos hallazgos, exigían nuevos trabajos. En una segunda investigación, Pérez (2017), llevó a cabo un trabajo de mayor envergadura en el que analizaba los factores motivacionales en relación a la lengua extranjera que se estudiaba y al nivel de adquisición en la L2. Su muestra comprendía 80 estudiantes (40 de primer curso y 40 del último curso de la universidad) procedentes de los departamentos de Español, Francés, Alemán, Inglés y Japonés. En el año 2017, se publicaron los resultados preliminares mostrando que en todos los departamentos predominaban las orientaciones instrumentales sobre las integradoras. Se confirmó no solamente la validez del modelo socio-educativo de Gardner y Lambert (1972) en el entorno sinohablante taiwanés, sino también la utilidad de otros modelos sobre la motivación como son el sistema motivacional del Yo (Dörnyei 2005) y el sistema no dinámico de la motivación (Dörnyei 2015).

Ante todos estos trabajos mencionados, varias son las conclusiones que podemos extraer sobre las motivaciones de los estudiantes taiwaneses que aprenden español. Concretamente, resumimos aquí algunas de las conclusiones más relevantes de Pérez (2015). En primer lugar, los estudiantes universitarios de ELE en Taiwán aprenden español por dos razones instrumentales principales: primero, se percibe la necesidad del español como una herramienta comunicativa esencial para su futuro trabajo profesional; y en segundo lugar, el español atrae por el turismo o su uso en internet. Las razones de este dominio instrumental viene explicado porque en Taiwán se aprende español en un entorno lingüístico de no inmersión; que además, cuenta con reducidas posibilidades de practicar la lengua dado el escaso número de hispanohablantes.

En segundo lugar, en el mismo trabajo mencionado, se observó que aunque a lo largo de la carrera predominan las orientaciones instrumentales,

se obtuvo una correlación negativa moderada en relación al número de años de estudio, el nivel adquirido y las motivaciones instrumentales. Es decir, los estudiantes de primer curso mostraban mayores puntuaciones en las motivaciones instrumentales que los estudiantes de cuarto año, que lógicamente tenían mayor nivel de español. Pérez (2015: 13) atribuía esta correlación negativa moderada a factores psico-cognitivos y socioeconómicos. El impacto de los factores psico-cognitivos es evidente en la segunda fase de la carrera, donde se evidencia un descenso en la motivación para aprender español. Por ejemplo, suelen ser escasos los recursos cognitivos adoptados ante las exigencias gramaticales y se aprecia una escasa mejoría de la expresión e interacción oral y escrita. En relación a los factores socioeconómicos, la crisis española, junto con el aumento del comercio entre Latinoamérica y China continental ha originado una disminución de los negocios entre las empresas taiwanesas y el mercado latinoamericano, con la consiguiente dificultad para encontrar un trabajo relacionado con el empleo del español después de la graduación universitaria.

En un reciente estudio (Pérez 2017: 4), se observó que el 75% de los estudiantes universitarios en nuestro departamento habían elegido estudiar ELE como su tercera opción. Este alarmante dato indica que ya empezamos la travesía universitaria con un grupo muy numeroso de estudiantes que carecen de un marcado interés por aprender español. Además, en las clases de ELE, se observa una mejoría en la motivación y en la adquisición durante el primer y segundo curso de la universidad, para posteriormente, en tercero, entrar en una *fase plateau* o de estancamiento en la adquisición. Esta situación parece estar relacionada con un doble factor: (1) el sentimiento experimentado por los estudiantes de que el español es muy difícil de aprender bien y (2) las escasas o nulas posibilidades de trabajo futuro relacionado con el español. Ante este desaliento cognitivo y sociolaboral muchos estudiantes combinan a partir del tercer año trabajos parciales con sus estudios universitarios, repercutiendo en la progresión de su nivel de adquisición de español. Es frecuente observar clases de 40 estudiantes, en las que únicamente alrededor de un 15% puede seguir con interés y participación el curso en el nivel exigido.

El impacto de las TIC en la enseñanza de lenguas en el entorno sino-hablante

Otro de los puntos importantes que permite comprender a los estudiantes de ELE en la universidad taiwanesa se refiere al impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus clases de español.

Taiwán es uno de los países más desarrollados a nivel tecnológico, siempre a la cabeza del mundo informático. Esta ventaja se refleja en las magníficas instalaciones vanguardistas de las que gozan las universidades taiwanesas. Atriles informáticos y proyectores de primera calidad en cada clase, con softwares de autoaprendizaje, continuamente actualizados y plataformas virtuales específicas, estudios profesionales de grabación audiovisual, contratación de profesionales de diseño gráfico, que desarrollan junto con los profesores asignaturas virtuales con materiales propios desde los primeros cursos. Todo ello dota a las universidades taiwanesas de unas instalaciones privilegiadas y enviables para muchos centros educativos del resto del mundo. Dado este marco tecnológico cabría pensar que el desarrollo de la adquisición de una nueva lengua debería seguir un curso paralelo al desarrollo tecnológico. Desafortunadamente, no es así. Aquí cabría citar la riqueza del refranero español: “el hábito no hace al monje” para describir el contraste entre las instalaciones y el nivel adquirido en español.

En la actualidad, las TIC son herramientas valiosas e imprescindibles para llevar a cabo la tarea educativa (Chui 92), sin embargo, las TIC por sí solas no educan ni permiten la adquisición (Pérez 2010: 6). Varios estudios confirman que existe un desfase entre la tecnología y su aplicación real en la clase de lenguas extranjeras (Hsiao 194). Muchas veces se observa solamente un mero cambio formal, que consiste en convertir las unidades escritas de los profesores en formatos Word o PowerPoint añadiendo imágenes y videos que resultan más atractivos, pero que no implican cambios sustanciales en el modo de llevar la enseñanza y el aprendizaje. Hsiao (196) observó en su investigación que, aunque los profesores y estudiantes disponían de una adecuada preparación informática y unas instalaciones idóneas, los profesores seguían con el método tradicional de la enseñanza de la triple P: *Presentación, Práctica, Producción*.

Nosotros consideramos que para poder pasar de una enseñanza, que nos atrevemos a denominar *escaneada*, limitada a imitar y perseverar en el modelo de enseñanza anterior ahora convertida en un mero entorno visual, a una enseñanza realmente *audiovisual* es esencial que profesores y estudiantes tomemos conciencia del significado y los beneficios de las TIC en la clase de ELE, y en esta tarea pueden ayudar nuestros descubrimientos procedentes de la neurociencia (Pérez 2013: 18).

Desde la psicología y la neurociencia, varios trabajos apoyan las ventajas de los medios audiovisuales en la enseñanza (Pérez 2010: 17). Ortega consideraba que convergían cinco corrientes psicológicas en el uso de las

TIC: el procesamiento de la información, el constructivismo, el aprendizaje situado, el aprendizaje social y el conductismo. Para Tuero (3), las TIC favorecían el proceso educativo por una triple acción motivadora, investigadora e informadora. Otros autores han observado un efecto positivo del material audiovisual sobre la adquisición de la capacidad comprensiva lectora y auditiva, así como, en las expresiones orales y escritas (Jensen 38). Campbell (4) subrayaba la distancia existente entre los hallazgos de la neurociencia y los estudiantes en las clases, sugiriendo la necesidad de establecer puentes para poder beneficiarnos de los hallazgos de la neurolingüística en nuestras clases de ELE. Desafortunadamente el miedo a adentrarnos al cerebro por parte de los profesores de ELE y la escasa experiencia docente de los neurolingüistas mantiene las distancias entre las dos disciplinas (Pérez 2013: 5).

Para Chui (96), las TIC favorecían un aprendizaje motivado, independiente, reflexivo, estratégico, competente y duradero en las clases de inglés entre estudiantes taiwaneses. Pero era necesario que apareciera una nueva figura del profesor en el entorno de las TIC. Concretamente, este debería ser un profesional que favoreciera la motivación, la concienciación en el proceso de aprendizaje y ayudara a desarrollar estrategias de autoaprendizaje. Hsiao (192), en su investigación en la universidad de Tamkang documentó que para los estudiantes el ordenador es un elemento esencial en los deberes y en relación a las TIC. Los grandes beneficios del empleo de las nuevas tecnologías eran que favorecían el aprendizaje continuo, la motivación por aprender, la comprensión auditiva y eran una ayuda para los deberes.

LA EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN TAIWÁN

De manera más resumida, queremos continuar dando algunas pinceladas sobre algunos cambios esenciales que están aconteciendo en la figura del profesor de ELE en Taiwán. La reciente historia de ELE en la isla está marcada por la innegable y reconocida contribución de los profesores católicos. De hecho, las principales universidades privadas con Departamento de Español son universidades católicas, a saber, la universidad Fujen, la universidad Wenzao, y la universidad Providence. Este dato determinó que, en los orígenes de la enseñanza de ELE algunos profesores fueran misioneros. Eran profesores sin formación específica en la enseñanza de idiomas, que suplían sus carencias con una abnegada entrega y gran dedicación a los estudiantes. En aquellas primeras generaciones, los estudiantes se graduaban habiendo adquirido una buena competencia sobre todo escrita. Junto a estos misioneros, los profesores taiwaneses procedían de una tradición en la enseñanza basada

en la memorización, la repetición de ejercicios y continuas prácticas de expresión escrita que incidían en el error como elemento esencial a combatir en el proceso de adquisición y, por lo tanto, la corrección gramatical era el *gold standard* o patrón de referencia en el proceso lingüístico. Poco a poco, los misioneros cedieron el paso a profesores doctores ya especializados en la enseñanza de ELE. Para subrayar este grado de profesionalización basta decir que en la última década se ha pasado de exigir una licenciatura en cualquier rama del saber para poder ejercer la enseñanza de lenguas, a ser requisito imprescindible que los profesores de ELE deben poseer grado de master en carreras afines a ELE para lograr un trabajo parcial y el grado de doctor en ELE o ramas afines para poder optar a un trabajo a tiempo completo.

A pesar de estos requisitos académicos, en Taiwán, sigue sin modificarse sustancialmente el modelo de enseñanza. Este sistema se basa en hacer hincapié en el aprendizaje de los contenidos gramaticales en detrimento de modelos basados en la competencia comunicativa (Blanco 106). Escasean los enfoques comunicativos, además, la expresión e interacción oral sigue limitándose a la memorización de diálogos o ejercicios de preguntas y respuestas, que solo tienen la misión de reforzar las estructuras gramaticales previamente aprendidas (Rubio 2007: 6).

Hasta la actualidad, predomina este modelo gramatical que sigue determinando un tipo concreto de adquisición al final de su andadura universitaria. Concretamente, Pérez (2016a) comparó la adquisición de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural en estudiantes de segundo curso y de cuarto curso de la universidad. Los primeros resultados arrojaron mejores puntuaciones en las pruebas gramaticales de preguntas y respuestas, con pobres resultados en los ejercicios de interacción oral libre. Además, se observó un incremento en la adquisición léxica y gramatical, con notables deficiencias en la adquisición de las subcompetencia discursivas y estratégicas. Los estudiantes al finalizar sus estudios adolecían de serias carencias en las estrategias conversacionales de cambio de turno, de pares adyacentes, de interrupción, de turnos de apoyo y de cambio temático. Todas estas deficiencias venían influenciadas notablemente por la ausencia de una enseñanza explícita de la macroestructura y microestructura conversacional en las clases de conversación.

Además de las clásicas funciones docentes, al nuevo profesor de ELE en Taiwán, como viene sucediendo en el resto del mundo, se le impone una exigente tarea investigadora. En esta labor, en el área geográfica que nos movemos han venido dominando, junto a los ya mencionados estudios sobre

la motivación para aprender español, los estudios centrados en la Gramática Contrastiva y el Análisis de Errores basados en muestras escritas, como han llevado a cabo Cortés (2009) y Lin (2015). Aunque en la última década se han prodigado estudios de índole más comunicativa centrados en el Análisis de la Conversación, como las aportaciones de Rubio (2008) y Pérez (2011). Desafortunadamente, estos estudios no han logrado el calado docente que perseguían en la enseñanza de ELE en Taiwán. Esta situación no es exclusiva de los Departamentos de Español, ya que también viene sucediendo en otros departamentos. Por ejemplo, Chui (97) halló que el modelo gramatical en la enseñanza de inglés producía efectos negativos en los estudiantes taiwaneses de inglés porque los estudiantes se obsesionaban en no cometer errores, y además no se favorecía la interacción ni la comunicación en clase. Para Chui (99), ante estas consecuencias negativas debían fomentarse el enfoque comunicativo y el uso de las TIC en las clases de lenguas extranjeras en Taiwán.

En relación a la incorporación de las TIC por parte de los profesores de español, en el trabajo ya citado anteriormente de Hsiao (189), los profesores, aunque eran capaces de utilizar los recursos informáticos, solían trabajar con materiales tradicionales, y el uso de las TIC constituía solamente un complemento a su actividad. Concretamente, los utilizaban para la clase (80%), completar algún tema o información adicional (70%), comprensión auditiva (60%), producción oral (40%), compresión escrita (20%) y lectora (20%). Los principales beneficios de las TIC para los profesores eran el acceso a un material real y el incremento de la motivación e interacción en la clase. Sin embargo, para los docentes encuestados las TIC contribuían poco al aprendizaje autónomo y cooperativo.

Las dificultades para lograr la adquisición intercultural es otra de las carencias entre los profesores taiwaneses. Siguen faltando patrones didácticos por parte de los profesores que permitan introducir la competencia intercultural de manera adecuada. Se sigue percibiendo que los estudiantes en sus producciones orales, escritas y dentro del aula siguen desarrollando estereotípos socioculturales centrados en la gastronomía y el turismo principalmente (Pérez 2016b: 70).

Finalmente, el gobierno de Taiwán está potenciando una mayor versatilidad en el profesor de lenguas extranjeras, al que junto con sus clásicas tareas docentes y posteriores obligaciones investigadoras, últimamente, se le exige un acercamiento al mundo empresarial para favorecer la creación de entornos reales laborales para sus estudiantes. Esto conlleva la búsqueda de empresas y la realización de proyectos entre la universidad y la empresa. Es-

tas buenas iniciativas teóricas contrastan sin embargo con el excesivo peso y presión que significan para el profesorado en términos de tiempo a emplear, proyectos a diseñar y la marcada dificultad de encontrar empresas taiwanesas en el ámbito de ELE dentro de la isla. Todo lo anterior, no cabe duda, que puede repercutir negativamente en el ejercicio profesional dado que limita el tiempo que el profesor puedan dedicar a mejorar las carencias educativas e investigadoras que hemos ido mencionando a lo largo de este apartado. Si en el apartado de los estudiantes recurrimos al refranero español, aquí nuevamente, la riqueza de nuestra tradición en el refranero viene en nuestra ayuda, ya que podemos concluir que la carga laboral de los profesores de ELE en Taiwán puede confirmar el dicho de que “quien mucho abarca poco aprieta”. De manera que, podemos adolecer de un distanciamiento de nuestros estudiantes y de la esencia de la enseñanza que es la cercanía docente con los estudiantes.

DESAFIOS DOCENTES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Hemos llevado a cabo un recorrido que nos ha permitido obtener una idea general desde la perspectiva tanto de los estudiantes y de los profesores en el entorno sinohablante taiwanés. A continuación, en este apartado, se plantearán algunas líneas guías docentes que pueden ayudar a dirigir el aprendizaje y la didáctica de ELE en la universidad taiwanesa en los próximos años. Concretamente, se mencionarán propuestas en relación a la motivación, las TIC, los modelos de enseñanza, el desarrollo de la interculturalidad y la nueva figura del profesor de ELE.

En primer lugar, en relación a los problemas motivacionales observados en los estudiantes de ELE en Taiwán, caracterizado por el progresivo descenso en la motivación y las notorias dificultades de aprendizaje al final de la carrera; empieza a atisbarse un lugar para la esperanza. Concretamente, la universidad taiwanesa está trabajando duro en fomentar los convenios de intercambio de estudiantes con universidades extranjeras. Estos acuerdos conllevan un incremento progresivo en el número de estudiantes que deciden estudiar el último curso de su carrera en un país donde se habla español. España, México, Chile y hasta hace unos años, Panamá, eran los destinos más solicitados. En estos intercambios, los estudiantes se incorporan tanto a universidades o empresas en el país de destino para hacer prácticas laborales. Los beneficios de estas experiencias son notables dado que se observa un incremento en el desarrollo de la adquisición de la interculturalidad, un progreso de las actitudes integradoras de los estudiantes, y un lógico aumento en la ad-

quisición lingüística y comunicativa. Esta parece ser una vía fundamental que debe fomentarse en los próximos años si queremos aumentar la motivación en nuestros estudiantes.

Pero lo anterior, necesariamente debe conllevar un cambio en los currículos universitarios. Resulta esencial que desde los primeros cursos y en las primeras lecciones en ELE, los estudiantes empiecen a familiarizarse, por un lado, con las TIC, por otro lado, con los enfoques comunicativos de la lengua y finalmente con la enseñanza de la interculturalidad. Digamos primero algunas palabras sobre las TIC. Dados los beneficios cognitivos y socioculturales que les pueden proporcionar, debe lucharse por una incorporación didáctica real y no meramente formal, ya que son una ventana abierta al mundo globalizado e interconectado. Esto no significa únicamente visualizar el libro de texto en una pizarra digital, ya que muchas veces el uso de las TIC es un reduccionismo que mantiene las mismas estrategias educativas clásicas, que limitan su novedad a su presentación en una pantalla, exhibiendo la misma pasividad y escasa participación de los estudiantes, y con un diseño de tareas similares a las de antaño. Con el agravante de que, en la actualidad las presentaciones en PowerPoint conllevan una simplicidad sintáctica de los contenidos que los estudiantes se limitan a memorizar.

Parece por lo tanto necesaria una verdadera revolución de las TIC en las clases, en las que se desarrolle todo el potencial que conllevan en el modo de exponer la información audiovisual, en el desarrollo de las estrategias didácticas, para no caer en lo que me atrevo a denominar el nuevo *youtubismo* o práctica docente basada en la mera visualización de videos en la clase de ELE. Es importante ofrecer verdaderos materiales interculturales para poder escapar de los estereotipos culturales; pero sobre todo, desarrollar los nuevos contenidos audiovisuales en actividades y unidades pedagógicas que fomenten el enfoque comunicativo, la expresión e interacción tanto oral y escrita. Para Gómez (2004), se debe favorecer el desarrollo de una enseñanza creativa e intuitiva, que tenga en cuenta que el sistema límbico y cognitivo se encuentran relacionados en el cerebro, de manera que, se deben diseñar actividades que fomenten la adquisición de nuevos conocimientos en un contexto afectivo y atrayente para el estudiante.

Pérez (2013: 11), desde su metodología neuroholística, que integra toda la riqueza del ser humano junto con los hallazgos del cerebro, enumeró diez puntos fundamentales sobre los que se podrían fundamentar la aplicación de las TIC en la clase de ELE: el desarrollo de la autoconciencia en el proceso educativo, la promoción de varios métodos atendiendo a la especificidad

del alumnado, favorecer estrategias de aprendizaje asociativo-constructivo, estimular un aprendizaje multisensorial, atender a las inteligencias múltiples, surgimiento de una nueva figura del profesor como negociador intercultural, trabajar con enfoques comunicativos, usar la metáfora en la clase, desarrollar la creatividad y evaluar la multitarea de manera adecuada.

Para Chui (84-99), eran necesarios programas de una efectiva comunicación de las TIC en Taiwán. Tanto los profesores como los estudiantes deberíamos recibir una formación en cómo poder introducir de manera efectiva las TIC en las clases. Los medios técnicos existen, pero falta la capacitación para su uso adecuado y eficaz en la clase de lenguas extranjeras. Por su parte, Hsiao (195-97) enumeró otras pautas necesarias para lograr una verdadera integración de las TIC a la clase de ELE en la Universidad taiwanesa de Tamkang, de las cuales podemos destacar las dos siguientes. Por un lado, sugería que se debe llevar a cabo una verdadera capacitación docente, que permita formar y familiarizar a los profesores en la utilización de las TIC con una finalidad pedagógica. Y en segundo lugar, los currículos deben recoger claramente la funcionalidad y el modo de utilización real de las TIC en la clase de ELE. A partir de estas aportaciones de Pérez y de Hsiao se debe alentar dar un salto cualitativo en la aplicación de las TIC en Taiwán, para pasar verdaderamente de la enseñanza escaneada tradicional a la enseñanza audiovisual, no meramente formal, sino en su esencia y en su orientación didáctica.

Como decíamos anteriormente otro de los retos que tiene pendiente la universidad taiwanesa es la incorporación efectiva de los modelos comunicativos en la enseñanza de ELE. No significa un demerito hacia los clásicos enfoques gramaticales, que son necesarios y fundamentales en el proceso del aprendizaje de una nueva lengua, sino un enriquecimiento. No debemos olvidar que la competencia lingüística es una subcompetencia de la competencia comunicativa (Consejo de Europa 106).

Además, urge la incorporación de unidades didácticas de interculturalidad real desde los primeros estadios de la enseñanza del ELE. Varios trabajos han documentado una relación directa entre la competencia lingüística y el desarrollo de la interculturalidad. En este contexto, es fundamental la cooperación compartida entre el profesor nativo y los estudiantes de ELE. En primer lugar, el profesor debe ser un negociador intercultural (García Viñó 16; Paricio 219) proporcionando a sus estudiantes no solamente los conocimientos de su propia cultura sino una mentalidad abierta cognitiva, emocional y conductual basada en el respeto y la pluralidad hacia la cultura de sus estudiantes; favoreciendo espacios de interacción y acercamiento intercultural

en los que ambos agentes educativos, profesores y estudiantes, desarrollean la sensibilidad y concienciación cultural (Guitart 13).

Finalmente, dirigimos nuestras últimas palabras para hacer un llamamiento a la cordura. Pasamos nuestro periplo docente sugiriendo y aconsejando nuevas propuestas, cuando a veces, quizás valdría la pena, detenerse y analizar lo que estamos haciendo e incorporar pequeños cambios significativos de manera progresiva. Pero para esta tarea es fundamental que gobiernos y departamentos nos digan de manera precisa qué esperan de nosotros, si de sean que seamos profesores centrados en nuestros estudiantes, favoreciendo el desarrollo de unidades pedagógicas, o que nos convertamos en meros investigadores analizando a nuestros estudiantes, ahora convertidos en muestras; o bien que nos convertamos en embajadores entre la universidad y la empresa, porque los famosos *tres en uno* suelen ir bien en los productos de limpieza, pero en el ámbito docente y académico suelen propiciar la mediocridad al vernos obligados a compaginar las tareas de docente, investigador e interlocutor empresarial. No solamente es necesario buscar fórmulas para motivar a los estudiantes, sino que los profesores también deben ser motivados en el desempeño de sus trabajos. Y un buen modo de comenzar a motivarlos es disminuyendo encargos y cargas, dejándonos que hagamos lo que más deseamos que es enseñar bien y aprender cada día delante y con nuestros estudiantes.

CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha llevado a cabo un somero recorrido que ha revisado algunos de los principales problemas y dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y profesores en la enseñanza de ELE taiwanés. Concretamente, se ha hablado de los problemas motivacionales y del impacto de las TIC en los estudiantes. Posteriormente, en relación a los profesores se ha llevado a cabo un breve recorrido por la evolución de la figura del profesor de español, que, desde los primeros misioneros, ha llegado a una nueva figura que aúna docencia, investigación y acercamiento empresarial. Todo ello en un entorno educativo que prima la gramática y la escritura en detrimento de los enfoques comunicativos y la expresión e interacción oral. A pesar de los logros y avances en las investigaciones de los profesores, sus resultados no consiguen tener un reflejo en la clase.

Finalmente, este estudio ha enumerado una serie de sugerencias centradas en favorecer la motivación, las tecnologías de la información y la comunicación, la interculturalidad real, los enfoques comunicativos y, sobre todo, no olvidar que el profesor debe ser también motivado en su labor docente,

investigadora y, últimamente, en sus tareas de “ingeniería” al verse obligado a construir puentes entre la universidad y el mundo empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

Blanco Pena, J. M. “Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas”. *Hispania* 96/1 (2013): 97-109.

Borao Mateo, J. E. “La imagen de España en la prensa de Taiwán. Su posible valor como motivación para el estudio del español”, *Actas del VII Congreso de Enseñanza de Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Taiwán, (2004): 109-126.

Campbell, S. R. “Connecting Brain and Behavior in Educational Research”, *Proceedings of Measuring Behavior*. Maastricht, The Netherlands, (2008). Fecha de consulta: 20/01/2012. Tomado de: http://www.noldus.com/mb2008/individual_papers/FPS_multimodal_analysis/FPSmultimodal_analysis_Campbell.pdf.

Chui, M. W. *Computer-Assisted Language Learning: Attitudes of Taiwanese College Students*. Tesis de Master no publicada, (2003). Fecha de consulta: 22/12/2017. Tomado de: <http://www.ir.csu.edu.tw/dspace/bitstream/9876544321/619/1/00212939.pdf>.

Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.

Cortés Moreno, M. “¿Aprender español en Taiwán?: el factor motivación”, en *Glosas Didácticas*, 7 (2001): 1-16.

— “La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla”, *Suplementos MarcoELE* 8 (2009): 1-30.

— “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”, *SinoELE* 6, (2012): 1-27.

— “Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios”, *SinoELE* 8 (2013): 42-75.

Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

Dörnyei, Z., MacIntyre, P., y Henry, A. (Eds.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. “Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera”, *RESLA*, 11 (1996): 63-76.

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. “Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera”, *RedELE* 7 (2006): 1-18.

Gardner, R. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

Gardner, R. y Lambert, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

Gómez Cumpa. *Neurociencia cognitiva y educación*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorial FACHSE, 2004.

Guitart Escudero, M. P. “La «manifestación verbal culturalmente motivada» como exponente de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en ELE a través del cine”, *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* 18 (2014): 1-16.

Hsiao, D. L. “Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang”, *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. II CELEAP*. Instituto Cervantes, Manila, (2011): 182-202.

Hsieh S.-Y. “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, 2008, 1-21.

Jensen, F. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: VA: ASCD, 1998.

Lin, Tzu-Ju A. *Errores y dificultades lingüísticas de expresión e interacción escritas de alumnos sinohablantes de ELE en los niveles A1, A2 y B1*. Taichung: Ediciones Catay, 2015.

Ortega Carrillo, J. A. y Chacón Medina, A. *Nuevas tecnologías para la educación digital*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2007.

Paricio Tato, M. S., “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Porta Linguarum*, 21 (2014): 215-226.

Pérez Ruiz, J. “Fundamentos neurológicos de los métodos audiovisuales en clase de ELE”, *XLIV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*. 26 julio a 3 de agosto de 2009, Estepona, Málaga, 2010, 1-15.

— “El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolíngüístico”. Taipéi: Central Book, 2011.

— “Propuesta de una Metodología Neuroholística basada en los hallazgos de la Neurolingüística”, *Marco ELE Revista de Didáctica ELE* 16 (2013): 1-20.

- “Actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE”
MarcoELE, *Revista de Didáctica ELE* 21 (2015): 1-20.
- “Adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes taiwaneses de Español Lengua Extranjera e implicaciones didácticas. Primeros resultados”, Ponencia presentada no publicada. *V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 17)*. 30 de junio y 1 de julio 2016. Sevilla. España, 2016a, 1-11.
- “Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera”, *Porta Linguarum* 25 (2016b): 63-77.
- “Motivación para aprender una lengua extranjera en estudiantes universitarios taiwaneses. Resultados preliminares”, *Actas del VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 17)*. 29 y 30 de junio de 2017. Universidad de Deusto, Bilbao. España (2017), 1-11.
- Rubio Lastra, M. “Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional”, *Frecuencia L* 33 (2007): 9-15.
- *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2008.
- Sun, S. C. “La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses”, *Actas XXV Congreso Internacional AEPE*. La Coruña. España, (2010): 241-251.
- Tuero Vázquez, F. J. “Medios audiovisuales: La pizarra electrónica”, *Revista digital Innovación y experiencias educativas* 13 (2008). Fecha de consulta: 10-05-2015. Tomado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/_moense/_revista/pdf/Numero13/FJAVIERTUERO_2.pdf.