

EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO DE ELE EN TAIWÁN: RETOS, LÍMITES Y DIFICULTADES

José Miguel Blanco Pena
Tamkang University

Entre los diversos desafíos del sistema educativo taiwanés, el *Libro Blanco del Cultivo del Talento del Ministerio de Educación*¹ (2013) de Taiwán destaca la mejora del currículo. Como causas de sus problemas actuales, señala su carácter obsoleto —fue diseñado hace más de medio siglo—, la presión que ejerce sobre los propios fines educativos, y su base tradicional, compuesta de conocimientos y disciplinas especializados en lugar de generalistas. Además, como puntos importantes para la Educación Superior, subraya que “los currículos no tienen un ámbito interdisciplinario y hay una brecha entre la teoría y la práctica”, que “el profesor necesita cambiar el método de enseñanza en el aula para responder a las demandas del alumnado”, y que “la formación inicial y permanente de la mayoría del profesorado se ha centrado en el aprendizaje de unos conocimientos, por encima de las habilidades para el desarrollo de la profesión” (Huang 181-2). Aunque el propio documento reconoce que todavía no se han establecido las estrategias necesarias para mejorarlo, sugiere que una visión más actual de la educación, como medio formativo para conseguir ciudadanos bien preparados frente a un mundo económicamente globalizado, podría tener implicaciones significativas en el desarrollo curricular (182). Ahora bien, ¿cómo afecta esto al currículo de español

1 Sobre este documento, véase Huang (181 y ss.).

en Taiwán?, ¿presenta estos mismos problemas?, ¿cómo es el proceso de planificación o de reforma curricular?, ¿sigue las mismas pautas que en Occidente o tiene unas características particulares?

Dentro del ámbito específico de la enseñanza de ELE a sinohablantes, es corriente hacer referencia y debatir sobre los currículos impartidos en los departamentos universitarios de español en China y, en menor medida, Taiwán. A ellos suele aludirse, por ejemplo, en los diferentes foros que se celebran anualmente en torno a este macrocontexto educativo, e incluso han llegado a ser objeto de investigaciones y publicaciones por parte de algunos estudiosos. Mientras que en unas ocasiones se hace una defensa férrea de estos planes, en otras se incide más en los aspectos perjudiciales; también se dan posiciones intermedias conciliadoras, que abogan por alcanzar un equilibrio entre las fortalezas y debilidades de los currículos vigentes; e incluso existen trabajos con propuestas de cambio o de reforma curricular más o menos concretas, como se verá luego. Dicho de otro modo, la idoneidad o no de estos planes constituye un asunto controvertido de la que todavía se discute.

Pues bien, este capítulo pretende ser una aportación novedosa y cualitativamente relevante a la discusión sobre este tema, vinculada exclusivamente, eso sí, al contexto universitario taiwanés. El objetivo último es doble: primero, delimitar mejor de lo señalado hasta ahora el concepto de currículo en este ámbito; segundo, dar a conocer los retos y las dificultades a los que debe enfrentarse cualquier intento de modificación de los planes de asignaturas en la actualidad, señalando un conjunto de factores que afectan a este proceso.

Para ello, en las seis secciones principales que componen este capítulo acometeremos una serie de cuestiones que, a nuestro modo de ver, necesariamente hay que tener en cuenta a la hora de tratar académicamente este asunto. Para empezar, dibujaremos el panorama de las diferentes esferas de enseñanza-aprendizaje de ELE en la isla, con un doble objetivo: por un lado, explicar el marco contextual general (macrocontexto) en el que, a nuestro juicio, debería inscribirse toda investigación realizada en este ámbito si no quiere resultar sesgada ni confusa; por otro lado, este paisaje contextual servirá para enmarcar mejor el entorno concreto (subcontexto) sobre el que trata este

capítulo: programas de los departamentos universitarios de español en Taiwán.

El segundo apartado tiene como meta principal presentar los planes de asignaturas actuales, correspondientes a cada uno de los cinco departamentos de español existentes en la isla. Al mismo tiempo, se explican algunas características peculiares que definen estos planes, desde el punto de vista del lugar que ocupan en la enseñanza reglada en Taiwán, de un lado, y desde una perspectiva conceptual, de otro.

A continuación, en el tercer apartado, se hace un repaso crítico a algunas de las investigaciones más relevantes dedicadas recientemente al currículo de ELE en Taiwán. En esta parte se destacan las aportaciones realizadas por algunos autores a la descripción y el análisis del mencionado currículo, y se ponderan sus conclusiones y propuestas de reforma y actualización.

Seguidamente, en el cuarto apartado, se compendia el marco teórico del currículo, esto es, sus conceptos fundamentales, en tanto que campo de investigación asociado a la esfera educativa occidental y, en particular, al ámbito del estudio de las lenguas extranjeras; conceptos en los que nos apoyaremos en el análisis que llevaremos a cabo en el apartado 6. Concretamente nos basaremos en la obra *El currículo de español como lengua extranjera* de García Santa-Cecilia.

En el quinto apartado se aborda el proceso de reforma curricular en los departamentos de español a partir de un ejemplo concreto pero a nuestro juicio representativo, el Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, así como de una experiencia en dicho centro. En primer lugar, se describe el currículo de ELE tanto en sus aspectos generales, comunes a todos los departamentos de la mencionada universidad, como en su particularidad, considerando cuestiones ora de contenido, ora de forma. Seguidamente, se pasa a relatar la experiencia antes apuntada, donde se da cuenta de las vicisitudes de un intento de reforma en Tamkang durante la primavera de 2016: al comienzo se explica la situación inicial y los primeros planteamientos realizados a partir de una serie de elementos y factores dados; luego se resume una encuesta de opinión efectuada a los alumnos; y finalmente se exponen las sucesivas propuestas y contrapropuestas

curriculares elaboradas, junto con algunas dificultades encontradas durante todo el proceso.

Posteriormente, en el sexto apartado, se lleva a cabo un comentario crítico, de carácter conclusivo, de todo lo expuesto en la sección precedente, a la luz de los fundamentos teóricos expuestos en el epígrafe cuarto. Dicho de otro modo, se caracteriza la planificación curricular del español en las universidades taiwanesas sobre la base del caso analizado —y de nuestra propia experiencia docente—, de acuerdo con los criterios de calidad teóricamente definidos por el campo de estudio del currículo en Occidente.

Las conclusiones finales constituyen un corolario de las ideas sustanciales alcanzadas en cada uno de los apartados que componen este capítulo. En ellas se sintetiza la respuesta a lo planteado tanto en el título como en la Introducción, es decir, cuáles son, a nuestro modo de ver, los actuales desafíos, márgenes de actuación y obstáculos del currículo universitario de ELE en Taiwán.

1. CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAIWÁN

Toda investigación sobre ELE que se precie debería definir claramente su alcance, es decir, el contexto de enseñanza-aprendizaje, sea este genérico o particular², en el que se enmarca, o al que va dirigida, lo cual no siempre resulta fácil. Un ejemplo de esta dificultad lo encontramos al abordar la situación de la enseñanza del español en Taiwán. De hecho, muchos trabajos publicados al respecto ofrecen, en mayor o menor medida, datos parciales y planteamientos sesgados. Normalmente se refieren casi exclusivamente al contexto universitario taiwanés, sobre todo al subcontexto que conforman los “cuatro”³ departamentos que desde hace décadas vienen impartiendo estudios oficiales de grado y, en algunos casos, de posgrado (máster⁴), a

2 Es decir, si tiene en cuenta las condiciones de naturalidad donde se produce esa enseñanza-aprendizaje (contexto particular) o no (contexto general).

3 En realidad, son cinco, como se advierte más adelante.

4 En los departamentos de español de Taiwán nunca se han abierto estudios de doctorado.

saber: Tamkang, Fu Jen, Providence y Wenzao⁵. Si bien es cierto, por un lado, que estos centros de educación superior son los que cuentan con un mayor número de alumnos y una tradición y proyección más significativas, no lo es menos, por otro, que representan tan solo un porcentaje minoritario del total de estudiantes de español en Taiwán, incluso entre los oficialmente reconocidos por el propio Gobierno, como podrá comprobarse más adelante. Lo cierto es que, a día de hoy, no disponemos de ninguna investigación pormenorizada sobre el español en la isla. Seguimos, por tanto, sin conocer a fondo la situación a la espera de que se realice un estudio en profundidad⁶.

Aunque las descripciones realizadas hasta ahora resultan incompletas, estos trabajos panorámicos constituyen, sin duda, aproximaciones útiles para conocer por encima algunos de los contextos de ELE más relevantes en Taiwán. Destacan, en primer lugar, las aportaciones realizadas en su momento por autores como Lin, Fisac, Cortés Moreno (2001), Santacana, y Sun (2004, 2006), que si bien se centran en los departamentos universitarios, también aludían a otros entornos.

El primer trabajo que incluye un objetivo descriptivo más amplio no provino del ámbito académico sino del comercial, curiosamente. En efecto, en octubre de 2010, el ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior), bajo la supervisión de la Cámara de Comercio de España en Taipéi, publicó un primer informe⁷, de casi 60 páginas, sobre el mercado de la enseñanza del español en Taiwán, con un análisis de su oferta, comercio y demanda (Unamuno). Entre otras muchas cuestiones, en él se resaltan dos fuentes principales de la oferta educativa del español en la isla: universidades y otros centros educativos. En cuanto a las primeras, se citan las que tienen departamento, indicando que entre las cuatro superan los 2 000 estudiantes; y se señala que hay otras 32 que ofertan el español como segunda lengua, con unos 2 000 estudiantes, normalmente dentro de departamentos o facultades de

5 Véase, por ejemplo, Fisac, Sun (2004, 2006), Santacana, Lin, Huang, Cortés Moreno (2001), Nieto *et al.*

6 Aunque hace más de una década Sun (2006: 163) ya advertía de esta laguna investigadora y abogaba por subsanarla, poco se ha avanzado hasta ahora sobre esta cuestión.

7 En 2016 emitió otro informe, tal como se reseña más adelante.

lenguas extranjeras, aunque solo se mencionan cuatro de ellas, entre las que destaca la Universidad Nacional de Taiwán. También se alude a la existencia de muchos institutos de secundaria donde se enseña el idioma de Cervantes, pero sin citarlos ni dar cifras de centros ni de alumnos. Asimismo, en este informe se recalca la existencia de varias academias de idiomas en las que se enseña español, concretamente se citan EUMEIA, Italy OGGI 2001, CIEL, Eurocentre, The Language Training and Testing Centre; pero de nuevo sin ofrecer datos de matrículas ni de estudiantes. En cualquier caso, donde más original e interesante resulta este informe es en la parte comercial, ya que en lo que respecta a la situación de la enseñanza de ELE realmente no supone un estudio original: se limita a reproducir datos aportados previamente por otros investigadores, en lugar de actualizarlos —cuantitativa o cualitativamente—, debido seguramente a que sus fuentes son escasas e incluso irrelevantes en algunos casos⁸.

Con todo, el mayor esfuerzo realizado hasta ahora por explorar la diversidad de contextos de ELE en Taiwán es el de titulado *Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante* (Sánchez et ál.), un trabajo ambicioso que aborda las situaciones en China, Hong Kong y Taiwán. Basándose en su propia experiencia, sus autores trabajaron con una encuesta que contemplaba diferentes subcontextos posibles dependiendo de factores tan variados como: a) pertenencia o no al sistema educativo oficial; b) pertenencia al sistema universitario o preuniversitario; c) correspondencia con estudios de grado o de posgrado; d) tipo de estudio de grado (licenciatura, doble licenciatura, diplomatura); e) tipo de estudio de posgrado (máster, doctorado); f) tipo de grado preuniversitario (formación profesional, secundaria sénior, secundaria júnior, primaria); g) obligatoriedad o no del estudio del español; h) tipo de contexto no oficial (guarderías, educación preescolar, programas de extensión universitaria, escuelas de idiomas públicas o privadas, instituciones y organismos públicos o privados, Instituto Cervantes, otros); i) si se trata de programas internos o externos del Instituto Cervantes. Cualquier intento de describir la situación de la enseñanza del español en Taiwán (o en cualquier

8 Parece que sus fuentes principales son Fisac y, sobre todo, Sun (2004, 2006), aunque estas referencias no se incluyen en la bibliografía final.

otro macrocontexto) debería tener en cuenta, al menos, todas estas posibilidades.

Pues bien, en relación con el contexto de taiwanés, en esta investigación se registran datos de los siguientes sub-contextos:

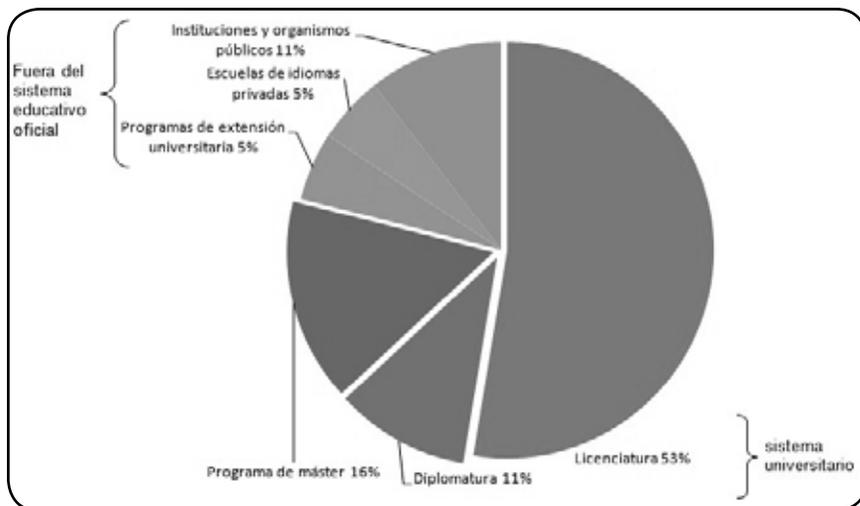


Gráfico 1.- Contextos de enseñanza de ELE en Taiwán
(Sánchez et ál. 14).

Pero incluso los datos obtenidos en este estudio tampoco reflejan toda la realidad del entorno analizado⁹, ya que, por ejemplo, en Taiwán también viene enseñándose español como asignatura optativa en muchas escuelas de secundaria, tal como se mostrará más adelante.

Posteriormente, la tesis doctoral de Huang constituye un hito en toda esta línea de investigación, pues dedica dos extensos capítulos a describir en profundidad tanto el sistema educativo superior de Taiwán como la organización de los departamentos de español y sus planes de estudio. Dicho de otro modo, este trabajo es el primero que analiza en profundidad el subcontexto tradicionalmente más abordado, según se apuntaba más arriba, por lo que constituye una referencia

⁹ Probablemente porque los propios informantes desconocían parte de esta realidad.

indispensable dentro de este campo de estudio¹⁰. Por lo demás, aunque la autora se hace eco del trabajo de Sánchez *et ál.* mencionado anteriormente, la descripción completa de las situaciones de enseñanza de español en la isla no forma parte del objeto de su investigación.

En un segundo informe del ICEX, dedicado esta vez al mercado de la educación en Taiwán, vuelven a citarse las cuatro universidades con departamento de español, y a señalarse que otras 32 ofrecen español como segunda lengua, con la misma cifra de alumnos que en el informe precedente (García 26). Al igual que en el documento anterior, en este también se hace referencia al subcontexto de las academias, y se nombran prácticamente las mismas: EUMEIA, ANL, CIEL, Eurocentre y The Language Training and Testing Centre, de nuevo sin ofrecer datos de estudiantes. Nada se dice, en cambio, del resto de contextos: enseñanza secundaria, escuelas internacionales, empresas, centros e instituciones públicos y privados, etc. Tampoco se recoge en la bibliografía la importante investigación de Sánchez *et ál.*, ni se hace referencia a la indispensable tesis de Huang, entre otras lagunas bibliográficas. En otras palabras, presenta las mismas características que su hermano mayor, por lo que apenas resulta relevante en el ámbito que nos atañe.

Por nuestra parte, algún dato más podemos ofrecer en relación con este tema. Por ejemplo, en cuanto al ámbito de la enseñanza secundaria, disponemos de datos oficiales recientes del Gobierno¹¹ (2017-2018) relativos a las lenguas extranjeras estudiadas en el segundo ciclo de secundaria (sénior) y al número total de alumnos que las cursan, tanto en centros públicos como privados, ya sean estos subvencionados o no por el Ministerio de Educación de Taiwán. Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, el español, con 6 737 estudiantes, se sitúa en cuarto lugar, a mucha distancia del hasta el momento inalcanzable japonés, pero a muy corta distancia del francés y casi a la par que el coreano:

10 Recientemente, Huang, en colaboración con otros autores, ha publicado un artículo sobre los planes de estudios de los departamentos de español, basado en su tesis, donde se ofrecen nuevos puntos de vista (Nieto *et ál.*).

11 Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de Taiwán (<https://depart.moe.edu.tw>).

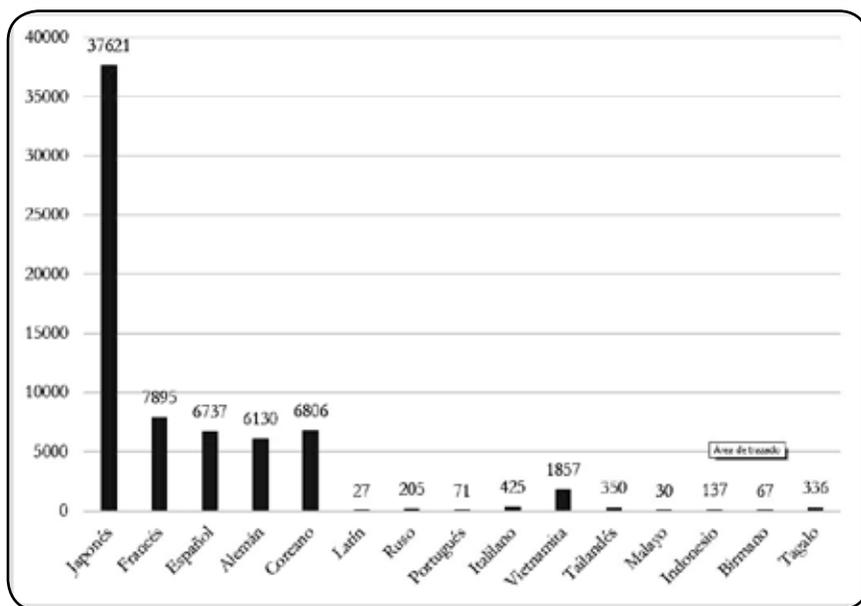


Gráfico 2.- Lenguas y número de alumnos en el segundo ciclo de secundaria¹² (2017-2018).

En lo que atañe a la enseñanza superior, está clara la relevancia cuantitativa y cualitativa de los cuatro departamentos más conocidos: Tamkang (Departamento de Español), Fu Jen (Departamento de Lenguas y Culturas Hispánicas), Providence (Departamento de Lengua y Literatura Española) y Wenzao (Departamento de Español), si bien cada uno lo hace mediante programas distintos. Así, por el momento, los tres primeros centros cuentan con un plan de estudios de cuatro años y un máster (cierto que en vías de extinción en Tamkang¹³), mientras que Wenzao cuenta con tres programas diferentes: Módulo Superior de Formación Profesional (*College*, de cinco años), el Segundo Ciclo Universitario (dos años) y Grado Universitario (cuatro años, para los cursos de las secciones nocturnas y diurnas). Estos cuatro centros reúnen, en efecto, a la mayoría de los universitarios

12 Fuente: Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de Taiwán (<https://depart.moe.edu.tw>). Fecha de consulta: 27-11-2018.

13 Para el curso 2018-2019 ya no se admitieron alumnos.

que cursan español en Taiwán como carrera, esto es, bajo planes de estudios significativos y completos¹⁴.

Sin embargo, llama la atención que en ninguna de las fuentes consultadas se haga referencia a Chengchi. En efecto, nada suele decirse en ellas del que, a nuestro modo de ver, podemos considerar de facto como "quinto departamento" de español en Taiwán, aunque "se oculte" dentro del Departamento de Lenguas y Culturas Europeas¹⁵ —creado en 2006— de la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Nacional de Chengchi¹⁶. Sobre todo porque se trata de un programa de grado "con todas las de la ley", ya que dura cuatro años: 132 créditos, 66 de los cuales son obligatorios. Anualmente este departamento admite a 60 alumnos, divididos en tres grupos de 20: Alemán, Español y Francés, que desde el principio deben especializarse (*major*) en uno de los tres idiomas, además de cursar asignaturas comunes. Aparte, la relevancia cualitativa de estas promociones es grande, ya que sus alumnos pertenecen a una de las mejores universidades de Taiwán¹⁷.

Para resumir, en el cuadro siguiente se recogen datos oficiales recientes, referentes al curso 2017-2018, del número de alumnos en cada uno de los departamentos universitarios y programas mencionados en los dos párrafos anteriores:

14 Para un análisis detallado de los planes de estudio (2009-2014) de los departamentos de español de Fu Jen, Providence, Tamkang y Wenzao, véase Huang (329-359).

15 Llamado "Programa de Grado" (*Undergraduate Program*) en lugar de "Departamento" desde 2006 hasta 2011.

16 Aunque también desde 2006 este departamento inició un Programa de Máster en Estudios Europeos, dejó de admitir candidatos desde el año 2012.

17 En Taiwán, es bien sabido que los mejores centros universitarios son los públicos, y así lo reflejan las clasificaciones oficiales de universidades hechas por el Gobierno. Chengchi, además de ser pública, siempre ha figurado entre las primeras de la lista.

Universidad	Departamento	Nivel	Alumnos	Graduados por año
Fu Jen	Departamento de Español	Máster	22	7
Fu Jen	Departamento de Español	Grado de 4 años	273	71
Tamkang	Departamento de Español	Máster ¹⁸	16	7
Tamkang	Departamento de Español	Grado de 4 años ¹⁹	559	137
Providence	Departamento de Español	Máster	25	7
Providence	Departamento de Español	Grado de 4 años	493	131
Wenzao	Departamento de Español	Módulo de FP de 5 años	245	44
Wenzao	Departamento de Español	Grado de 4 años (diurno)	475	94
Wenzao	Departamento de Español	Diplomatura de 2 años	26	10
Wenzao	Departamento de Español	Grado de 4 años (nocturno)	149	26
Chengchi	Departamento de Lenguas y Culturas Europeas	Grado de 4 años	97	25
Total			2 380	559

Tabla 1.- Número de estudiantes universitarios por departamento de español²⁰ (2017-2018).

Aunque sabemos que el número total de departamentos y estudiantes por promoción se mantiene desde hace tiempo²¹, resultaría también interesante analizar datos históricos para, de esta manera, seguir la evolución de las matrículas de español. Por ejemplo, sabemos por la misma fuente que el número total de alumnos del año

18 Con 16 alumnos de máster matriculados en el primer semestre del curso 2018-2019.

19 Con 559 alumnos de grado matriculados en el primer semestre del curso 2018-2019.

20 Fuente: Plataforma Abierta de Información del Gobierno de Taiwán (<https://data.gov.tw/dataset/9621>). Fecha de consulta: 27-11-2018.

21 De acuerdo también con los datos oficiales del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación de Taiwán, en el curso 2013-2014 el total de estudiantes universitarios matriculados en los departamentos de español era de 2 307.

académico 2016-2017 era de 2 446, es decir, 66 menos que el del curso siguiente (2 380); mientras que en estos dos últimos cursos el número total de graduados por año ha aumentado de un año para otro: 448 frente a 559. Lo mismo cabría plantearse con respecto a los grupos y alumnos de español en educación secundaria, en las universidades donde el español es asignatura optativa, y en las academias de idiomas, entre otros subcontextos. No obstante, con respecto a algunos de estos entornos educativos existe la dificultad de no poder contar con estadísticas oficiales, por ejemplo, en el ámbito del español como materia optativa en las universidades, debido a que este tipo de cursos apenas suponen unas pocas horas lectivas a la semana. De hecho, la cifra de 32 universidades con español como lengua optativa, y la de unos 2 000 alumnos matriculados en ellas, de las que hablan diversas fuentes, viene repitiéndose desde hace al menos 15 años²². A este respecto, cabe indicar que en un reciente documento del ICEX se apunta, aunque sin especificar la fuente, que el número de universidades podría haber llegado ya a 46, entre públicas y privadas, a las que habría que añadir otros 21 centros superiores técnicos que también ofrecen español como asignatura optativa²³. En cualquier caso, aunque este tipo de datos no afectan a nuestro objetivo en este apartado, consideramos que, por su innegable interés, su estudio debería abordarse en futuras investigaciones desde el ámbito académico.

Pero el dibujo de la situación del aprendizaje del español en Taiwán todavía resulta incompleto, ya que el número de academias donde se imparte español no se limita, como suele indicarse, a una media docena, sino que posiblemente esté en torno a la veintena (por ejemplo, no suele citarse ni la academia TOWA ni el Charles Language Center, ambos en Taichung). Con lo que también este subcontexto está pendiente de una minuciosa labor de indagación.

Aparte de los entornos educativos citados hasta ahora, habría que añadir unos cuantos más. Que sepamos, otras cinco (al menos) esferas en las que se imparte español en Taiwán son:

22 Téngase en cuenta que en la actualidad hay más de 160 instituciones educativas superiores, sin incluir entidades religiosas, militares o dependientes de la policía, centros a distancia y universidades abiertas (Huang 169).

23 Véase Rodrigo (5).

- 1) Clases particulares a empleados y ejecutivos de empresas tanto públicas como privadas²⁴.
- 2) Cursos de español para el público en general (normalmente adultos) ofrecidos por centros públicos municipales llamados "universidades de comunidad" (*Community University*).
- 3) Academias militares, como el Centro de Idiomas de la Universidad de Defensa Nacional, con campus en Taipéi, que actualmente cuenta con cursos intensivos de español de 18 meses de duración.
- 4) Instituciones dedicadas al desarrollo del comercio internacional, como el Instituto de Comercio Internacional, dependiente del Consejo de Desarrollo de Comercio Externo de Taiwán (TAITRA, sigla en inglés), que ofrece cursos de español —entre otras lenguas— de 36 horas.
- 5) Escuelas internacionales, donde una buena parte de los alumnos matriculados son nativos sinohablantes, como: la Escuela Americana de Taipéi (donde el español es asignatura optativa en los grados 6 a 12, *Midle School* y *Upper School*, con 573 y 887 alumnos en el curso actual, 2018-2019); la Escuela Americana de Taichung (optativa en el ciclo de *High School*, grados 9 a 12, con 92 estudiantes en el curso actual); la Escuela Americana de Kaoshiung (en los grados 6 a 12, *Midle School* y *Upper School*, donde necesitan tres años de la misma lengua extranjera para graduarse); la Escuela Europea de Taipéi: en la secundaria de la sección francesa, a partir de quinto grado, los alumnos pueden matricularse en una cuarta lengua moderna, español o alemán; y en la sección británica a) en los grados 7 a 9 de la secundaria (11 a 14 años, donde los alumnos deben elegir una lengua moderna extranjera entre francés, alemán y español), b) en el programa de dos años IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*, donde el español es una de las 15 optativas, entre las que deben elegir cuatro), y c) en el currículo IB (Bachillerato Internacional), que comprende los dos últimos años de la secundaria). También está la Escuela Internacional Dominica, con sede

24 El personal directivo y técnico encuadrado en las empresas taiwanesas no habla español, de ahí que para mejorar sus negocios con Europa e Hispanoamérica, algunas compañías ofrezcan a sus empleados cursos de español en institutos de idiomas.

también en Taipéi y clases de español en los grados 9 a 11. En todo caso, se trata de un subcontexto de aprendizaje de español muy complejo, de complicado análisis, que requeriría un laborioso rastreo²⁵.

En suma, dada esta diversidad de contextos, hoy en día resulta muy complejo tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, si no prácticamente imposible, conocer a ciencia cierta las cifras reales de estudiantes y centros de español en Taiwán²⁶. Para una parte de esta realidad, disponemos de los datos publicados oficial y periódicamente por el Gobierno de Taiwán, pero para el resto sería necesario llevar a cabo una investigación de gran envergadura *in situ*, que requeriría tiempo y amplios recursos, sobre todo humanos, más propia de organismos como el Instituto Cervantes (sin sede en Taiwán en la actualidad) que de individuos o grupos de trabajo. De momento, lo que sí podemos hacer es advertir de esta diversidad contextual (macrocontexto) y reseñarla adecuadamente en nuestras investigaciones, para centrarnos luego en el entorno concreto que nos interese (subcontexto y, si procede, microcontexto), teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene unas características distintivas. De esta manera evitaremos caer en sesgos de selección injustificados y generalizaciones gratuitas, y nuestros lectores podrán hacerse con una idea más cabal del complejo ámbito de enseñanza-aprendizaje en el que nos movemos. En el apartado siguiente apuntaremos hacia el subcontexto conformado por los departamentos de español, con el fin de dar cuenta de sus planes de estudio.

25 Datos tomados de las páginas web de estos centros. Fecha de consulta: 12 ene. 2018.

26 A este respecto, coincido con Fisac en que, dada la falta de atención que España ha otorgado históricamente a sus relaciones culturales con Taiwán (Embajada de Filipinas, Consulado de Manila, Instituto Cervantes de Manila, Cámara de Comercio de España en Taipéi-ICEX), la ausencia del Instituto Cervantes en la isla (aunque el de Manila supervisa los centros examinadores de DELE), y al hecho de que en su mayoría las iniciativas partan de la propia isla, el número de estudiantes de español en Taiwán se puede considerar bastante alto. No obstante, parece que esto está cambiando últimamente, ya que en 2018 y 2019 la Cámara de Comercio, junto con otras instituciones de Taiwán vinculadas con el español y la cultura hispánica, han organizado el Día del Español.

2. PLANES DE ASIGNATURAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE ESPAÑOL

Al contrario de lo que ocurre en China, cuyo sistema universitario está unificado y los estudios de español siguen el mismo modelo bajo la supervisión del Ministerio de Educación, en Taiwán no hay ningún currículo oficial de lenguas extranjeras. Dicho de otro modo, el Ministerio de Educación de Taiwán no tiene a su cargo nada parecido al Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras, con un departamento propio que se encargue de la coordinación del español y otras lenguas extranjeras, como sí ocurre en China. En consecuencia, tampoco existe el equivalente taiwanés a los programas oficiales para la carrera de español en China: *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de la Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998) y *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de la Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000), que corren a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Universidades, coordinada desde hace tiempo por el profesor Lu Jingsheng²⁷.

Esto significa que, en Taiwán, en las universidades que ofrecen español como carrera (*Bachelor of Arts*), sus departamentos tienen plena autonomía²⁸ y libertad para diseñar el contenido de los currículos, con todas las ventajas y desventajas que esto conlleva. De hecho, el grado de control o supervisión didáctica (contenido) de los planes curriculares de ELE tanto por parte de la institución (Facultad, Universidad), como por parte del Ministerio de Educación, se reduce a una mera formalidad burocrática. Esto es debido a dos razones: primera, la extrema importancia que da el Gobierno a la independencia

27 Estos programas constan de una serie de principios sobre metodología, programación, objetivos y de una lista de contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Para más información sobre el currículo chino de español, véase Álvarez (177-201).

28 Esta autonomía está refrendada por la propia *Ley Universitaria 26/01/2011, N° 10000015611*, que establece que la Universidad dispone de plena autonomía académica, normativa y administrativa dentro de la Ley, a fin de promover la excelencia universitaria (Huang 167).

universitaria, por un lado, y las propias universidades a sus órganos académicos, por otro; segunda, la carencia de personal evaluador competente, tanto en la propia universidad como en el Ministerio y otras agencias gubernamentales, donde los "profesores de español" son los "expertos en español", y todos ellos se encuentran en los departamentos universitarios, así que la única opción es que se evalúen entre ellos. En consecuencia, tanto el control externo²⁹ como el interno³⁰ se limita a la comprobación de que se cumplen todos los requisitos administrativos. Esto implica que sobre los departamentos recae la (enorme) responsabilidad de diseñar sus propios planes. No obstante, esta independencia se circunscribe exclusivamente a la parte del currículo relacionada con el español, y no al resto, lo cual como se verá más adelante no es baladí³¹.

Como se ha señalado en el apartado anterior, actualmente en Taiwán coexisten cinco departamentos universitarios de español. El

29 Desde 2005 existe un Consejo de Evaluación de la Enseñanza Superior y Acreditación de Taiwán, dependiente del Ministerio de Educación, dedicado a determinar si las universidades han cumplido con sus planes y, de este modo, mantener y mejorar la calidad de la Educación Superior. Al principio existió un programa de "evaluaciones externas" cuatrienales que tenía como objetivo examinar el consejo administrativo, la enseñanza, la investigación y los servicios en general de cada universidad (Huang 172-3). En el contexto que nos ocupa, el equipo de evaluadores oficiales no estaba formado por expertos en Evaluación Institucional Universitaria o en Evaluación Didáctica, sino mayoritariamente por directores y profesores de departamentos de español, con lo que, en realidad, los departamentos lo que hacían eran inspeccionarse entre sí. Estos programas fueron suspendidos al cabo de dos ediciones, por lo que actualmente no existen. Otros planes del Ministerio de Educación, como por ejemplo el Proyecto de Excelencia en Universidades, también van dirigidos a la promoción de los estándares académicos en la Universidad, sin embargo, no están orientados al currículo sino a la internacionalización, esto es, al intercambio y la cooperación con universidades extranjeras (Huang 176).

30 Vinculadas con las inspecciones externas descritas en la nota anterior, las auditorías internas consistían en simulacros exigidos por las instituciones a los departamentos para prepararse, al menos teóricamente, de cara a los controles externos. Una vez suprimidas las revistas externas por parte del Ministerio, las internas perdieron su razón de ser, así que también dejaron de realizarse.

31 Aunque esta parte del currículo desvinculada del español no constituye el centro de interés en este capítulo, su interferencia en los objetivos de los departamentos es notable, y constituye un importante factor limitador a la hora de intentar introducir mejoras en el ámbito del ELE.

currículo asociado a la carrera de español en estos cinco centros es muy similar, sobre todo en lo que respecta a las asignaturas obligatorias de la especialidad. Esto no resulta nada extraño en los cuatro primeros departamentos, ya que en líneas generales mantienen unos diseños curriculares que fueron creados hace décadas bajo una misma tradición educativa (confuciana) y un mismo enfoque metodológico (de Gramática-Traducción y Audiolingual). Más sorprendente podría resultar, sin embargo, el caso de Chengchi, pues cuenta también con un currículo de español de corte tradicional a pesar de que su departamento se ha creado apenas hace doce años; esto refleja el peso de la tradición, todavía en la actualidad, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aunque, por limitaciones de espacio, no podemos entrar aquí a analizar ni discutir con la profundidad que nos gustaría las características del actual currículo de español en el ámbito universitario taiwanés, para que el lector pueda hacerse con una rápida idea a este respecto, en los cuadros³² siguientes mostramos los planes de asignaturas vigentes en los cuatro departamentos más nombrados (Fu Jen, Providence, Tamkang y Wenzao), dejando para el final el más desconocido y olvidado (Chengchi). En aras de una mejor comprensión, estos cuadros incluyen los programas completos de cada carrera, es decir, todas las asignaturas, tanto propias como ajenas a la especialidad, obligatorias y optativas. Para una valoración general de estos planes nos remitimos al siguiente apartado, donde recogemos y comentamos las conclusiones de los autores que recientemente mejor han abordado y estudiado esta misma cuestión:

Universidad Fu Jen (2018-2019)	
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos	
1.	Obligatorias comunes (para todos los departamentos): 32 créditos
2.	Asignaturas obligatorias de español: 64 créditos
3.	Asignaturas optativas de español: 28 créditos
4.	Asignaturas obligatorias de inglés: 4 créditos

32 Los cuadros que siguen, a excepción del último, ponen al día los ofrecidos por Huang en su tesis. Para facilitar la comparación de los datos se ha decidido mantener el mismo formato, con el permiso de la autora.

Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos		
				1.º sem.	2.º sem.	Total
1.º curso						
Obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Formación Militar	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Introducción a la Universidad	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Lengua China	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lengua Extranjera	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Informática	Anual	Obligatorio	0	0	0
	El Ámbito Humanístico y Artístico	Anual	Obligatorio	2	2	4
	El Ámbito de las Ciencias Naturales y Tecnología	Anual	Obligatorio	2	2	4
	El Ámbito de las Ciencias Sociales	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias Departamento	Gramática (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización y Cultura Española	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Comprensión Auditiva (I)	Semestral	Optativo	2	.33	2
	Comprensión Auditiva (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
2.º curso						
Obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Lenguaje Extranjera	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias Departamento	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Composición (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Gramática (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4

33 En estos cuadros, el guion ("-") denota que la asignatura no se imparte durante ese semestre, mientras que el cero, "0", significa que la materia sí se imparte pero sus créditos no cuentan para la graduación.

Optativas Departamento	Lectura de Textos Cortos Españoles	Semestral	Optativo	2	-	2
	Lectura de Textos Cortos Hispanoamericanos	Semestral	Optativo	-	2	2
	Panorama del Mundo Hispánico (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Panorama del Mundo Hispánico (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Aplicación del Vocabulario Español (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Aplicación del Vocabulario Español (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Geografía y Cultura de España	Semestral	Optativo	2	-	2
	Práctica de Comprensión Auditiva y Expresión Oral (I) y (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
3. ^{er} curso						
Obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Filosofía para la Vida	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias Departamento	Comunicación Intercultural	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Periodismo en Inglés	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Gramática (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación-Traducción Oral	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Correspondencia Comercial Española (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Correspondencia Comercial Española (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Gramática, Expresión Oral y Habilidades de Escritura (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Gramática, Expresión Oral y Habilidades de Escritura (II)	Semestral	Optativo	-	2	2

Optativas Departamento	Multiculturalismo y su Impacto Social: Los Inmigrantes Latinos y Asiáticos en EE UU (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Multiculturalismo y su Impacto Social: Los Inmigrantes Latinos y Asiáticos en EE UU (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Preparación del DELE B1	Semestral	Optativo	2	0	2
	Presentación del Arte e Imagen de Don Quijote (I)	Semestral	Optativo	2	-	0
	Presentación del Arte e Imagen de Don Quijote (II)	Semestral	Optativo	0	2	-
4.º curso						
Obligatorias comunes	Tutoría	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Ética Profesional	Semestral	Obligatorio	2	-	2
Obligatorias Departamento	Gramática y Escritura (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comprensión Auditiva del Inglés	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Introducción a la Interpretación (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Introducción a la Interpretación (II)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Presentación Teatral (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Presentación Teatral (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Traducción (Chino - Español)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Traducción (Chino - Español) (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Sociedad hispánica del siglo XXI (I)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Traducción y Comunicación en los Negocios (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Comunicación Empresarial Internacional (I)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Literatura y Gastronomía	Semestral	Optativo	-	2	2
	Noticias de Textos Cortos	Semestral	Optativo	2	0	2

Optativas Departamento	Español Avanzado	Semestral	Optativo	0	2	2
	Frase Idiomáticas de Español	Semestral	Optativo	0	2	2
	Lectura de Textos Cortos y Vocabulario (I)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Lectura de Textos Cortos y Vocabulario (II)	Semestral	Optativo	-	2	2
	Comprensión Auditiva del Español	Semestral	Optativo	2	0	2

Tabla 2.- Plan de asignaturas del grado de Fu Jen (2018-2019).

Universidad Providence (2018-2019)						
Créditos necesarios para graduarse: 136 créditos						
1. Obligatorias comunes (para todos los departamentos): 33 créditos						
2. Asignaturas obligatorias de español: 66 créditos						
3. Asignaturas optativas de español: 37 créditos						
Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos		
				1. ^{er} sem.	2. ^o sem.	Total
1. ^{er} curso						
Obligatorias comunes	Inglés (I)	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Inglés (II)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Lectura y Escritura (I)	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Lectura y Escritura (II)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
Obligatorias comunes	Educación Física (Ejercicio y Salud)	Semestral	Obligatorio	1	-	1
	Educación Física (Deportes Acuáticos)	Semestral	Obligatorio	-	1	1
	Servicio-aprendizaje	Semestral	Obligatorio			0
	Humanidades	Semestral	Obligatorio			0
	Conocimientos generales	Semestral	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	3	-	3

Obligatorias Departamento	Aprendizaje de Auto- Acceso para FENM (I)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Gramática Española (I): Nivel Elemental	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Conversación Española (I): Nivel Elemental (+ prácticas)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Comprensión Lectora y Escrita en Español (I): Nivel Elemental	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Introducción a la Civilización Española	Anual	Optativo	2	2	4
	Introducción a la Civilización Hispanoamericana	Anual	Optativo	2	2	4
	Práctica de Frases Fundamental (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	El Vocabulario y su Uso (I)	Anual	Optativo	2	2	4
2.º curso						
Obl. comunes	Educación Física (II)	Anual	Obligatorio	1	1	2
Obligatorias Departamento	Gramática Española (II): Nivel Intermedio	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación Española (II): Nivel Intermedio (+ prácticas)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Comprensión Lectora y Escrita en Español (II): Nivel intermedio	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Práctica de Frases del Español (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Arte Español (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Introducción a la Litera- tura Hispánica (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Vocabulario Español (I)	Anual	Optativo	2	2	4
3.º curso						
Obligatorias Departamento	Gramática Española (III): Nivel superior	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación Española (III): Nivel superior	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Comprensión Lectora y Escrita en Español: Nivel superior (III)	Anual	Obligatorio	2	2	4

Obligatorias Departamento	Traducción (Español- Chino) (III)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Vida y Cultura Españolas	Anual	Optativo	2	2	4
	Periodismo: Teoría y Aplicación	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Introducción a la Lingüística Hispánica	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia Contemporánea de los Países Hispanoamericanos	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Comercio	Anual	Optativo	2	2	4
	La Biblia como Literatura (en español)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Literatura Hispánica: Lectura y Apreciación	Anual	Optativo	2	2	4
4.º curso						
Obligatorias Departamento	Conversación Española (IV): Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Traducción (Chino-Español)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Perfeccionamiento de las Cuatro Destrezas	Semestral	Optativo	2	0	2
	Traducción del Periodismo Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Correspondencia Comercial en Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Nivel avanzado	Anual	Optativo	2	2	4
	La Enseñanza del E/LE: Materiales y Métodos	Anual	Optativo	2	2	4
	Didáctica y Práctica de E/LE	Anual	Optativo	2	2	4
	Guía Turística de la Cultura Taiwanesa en Español	Semestral	Optativo	2	0	2
	Internacionalización Educativa	Anual	Optativa	1	1	2
	Presentaciones Orales	Anual	Optativa	1	1	2
	Escritura Creativa	Anual	Optativa	1	1	2
Teatro de Graduación	Anual	Optativa	1	1	2	

Tabla 3.- Plan de asignaturas del grado de Providence (2018-2019).

Universidad de Tamkang (2018-2019): Plan Nuevo							
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos							
1. Obligatorias comunes (para todos los departamentos): 26 créditos							
2. Asignaturas obligatorias de español: 68 créditos							
3. Asignaturas optativas de español: 18 créditos							
4. Otras asignaturas optativas: 16 créditos							
Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos			
				1.º sem.	2.º sem.	Total	
1.º curso							
Obligatorias comunes	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Introducción a la Informática	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Revolución Tecnológica Global	Semestral	Obligatorio	2	-	2	
	Servicio-Aprendizaje	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Entrenamiento Militar/ Enfermería	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Examen de Inglés	Semestral	Obligatorio	-	0	0	
	* 8 créditos en total:						
	Conoc. Generales (Lit. y Textos clásicos)*	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conoc. Generales (Historia y Cultura)*	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conoc. Generales (Filosofía y Religión)*	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	El Ámbito de Desarrollo Social *	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	# 6 créditos en total:						
	Conoc. Generales (Aprendizaje y Desarrollo) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conoc. Generales (Futurología) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
Conoc. Generales (Perspectiva Global) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4		
Actividades Extracurriculares y Desarrollo de Equipos	Semestral	Obligatorio	-	1	1		

Obligatorias Departamento	Gramática Española Elemental	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación Española (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Lectura y Redacción en Español	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Comprensión Auditiva y Pronunciación (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	Cultura de los Países Hispánicos	Anual	Optativo	2	2	4
2.º curso						
Obligatorias Comunes	Capacidad Expresiva en Chino	Semestral	Obligatorio	-	3	3
	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Obligatorias Departamento	Gramática Española Intermedia	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación Española (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición Española (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Lectura y Lexicología Española	Anual	Optativo	2	2	4
	Comprensión Auditiva y Pronunciación (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Contraste Aplicado entre Chino y Español	Anual	Optativo	2	2	4
3.º curso						
Obligatorias Comunes	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Obligatorias Departamento	Gramática Española Avanzada	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación Española (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición Española (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Traducción del Español (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Español para el Comercio	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Enseñanza de Chino Básico a Hispanohablantes	Anual	Optativo	2	2	4
	Literatura y Vida	Anual	Optativo	2	2	4

4.º curso						
Obligatorias Departamento	Conversación Esp. (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Traducción del Español (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Gramática Esp. Superior	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Aplicado a los Negocios con Países Hispánicos	Anual	Optativo	2	2	4
	Giras Turísticas por Tamsui en Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Ens. de Chino Avanzado a Hispanohablantes	Anual	Optativo	2	2	4
	Arte Hispánico	Anual	Optativo	2	2	4
	Películas Hispánicas	Anual	Optativo	2	2	4
	Representación Teatral Hispánica	Anual	Optativo	2	2	4
Tutorial de DELE	Anual	Optativo	0	2	2	

Tabla 4.- Plan nuevo de asignaturas del grado de Tamkang (2018-2019)³⁴.

Universidad de Tamkang (2018-2019): Plan en vías de extinción	
Créditos necesarios para graduarse: 140 créditos	
1.	Obligatorias comunes (para todos los departamentos): 31 créditos
2.	Asignaturas obligatorias de español: 103 créditos
3.	Asignaturas optativas de español: 21 créditos
4.	Otras asignaturas optativas: 16 créditos

34 Actualmente en vigor solo para el 1.º curso, pero vigente para todos los cursos a partir del 2021-2022. Convive, por tanto, con el plan anterior. En el diseño de este nuevo plan, las asignaturas de español convergen en cinco grandes líneas o programas de estudios (*Study Program*) diferentes: Traducción (orientado a la traducción de lenguas extranjeras), Comercio (orientado a los negocios internacionales), Turismo (orientado a la industria creativa y cultural), Enseñanza de Chino (orientado a la enseñanza de chino como lengua extranjera), Cultura (orientado a la literatura extranjera). Fuente: https://www.tfsx.tku.edu.tw/spanish/web_page/162. Fecha de consulta: 19-3-2019.

Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos			
				1. ^{er} sem.	2. ^o sem.	Total	
1.er curso							
Obligatorias comunes	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Introducción a la Informática	Anual	Obligatorio	2	2	4	
	Revolución Tecnológica Global	Semestral	Obligatorio	2	-	2	
	Servicio-Aprendizaje	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Entrenamiento Militar/ Enfermería	Anual	Obligatorio	0	0	0	
	Examen de Inglés	Semestral	Obligatorio	-	0	0	
	* 8 créditos en total:	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conocimientos Generales (Literatura y Textos clásicos)*						
	Conocimientos Generales (Historia y Cultura)*	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
Obligatorias comunes	Conocimientos Generales (Filosofía y Religión)*	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	El Ámbito de Desarrollo Social *	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	# 6 créditos en total:	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conocimientos Generales (Aprendizaje y Desarrollo) #						
	Conocimientos Generales (Futurología) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Conocimientos Generales (Perspectiva Global) #	Semestral	Obligatorio	2	2	4	
	Actividades Extracurriculares y Desarrollo de Equipos	Semestral	Obligatorio	-	1	1	
Obligatorias Departamento	Gramática Española: Nivel elemental	Anual	Obligatorio	4	4	8	
	Conversación (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8	
	Práctica de Sintaxis Española	Anual	Obligatorio	2	2	4	

Optativas Departamento	Práctica Auditiva I (+ prácticas)	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y Geografía de Hispanoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
2.º curso						
Obligatorias comunes	Capacidad Expresiva en Chino	Semestral	Obligatorio	-	3	3
	Inglés (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Obligatorias Departamento	Gramática Española: Nivel Intermedio	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Léxico Español y Lectura (I)	Anual	Optativo	2	2	4
	Práctica Auditiva II (+ prácticas)	Anual	Optativo	2	2	4
	Introducción a la Lingüis- tica Española	Anual	Optativo	2	2	4
3.º curso						
Obligatorias comunes	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
Obligatorias Departamento	Gramática Española: Nivel avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Composición (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y Traduc- ción Oral (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la Literatura Española	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Introducción a la Litera- tura Latinoamericana	Semestral	Obligatorio	-	2	2
Optativas Departamento	Léxico Español y Lectura (II)	Anual	Optativo	2	2	4
	Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
	Cultura Española	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Aplicado a la Enseñanza del Chino	Anual	Optativo	2	2	4

4.º curso						
Obligatorias Departamento	Conversación (IV)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Interpretación y Traducción Oral (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Optativas Departamento	Gramática Española: Nivel superior	Anual	Optativo	2	2	4
	Español Aplicado	Anual	Optativo	2	2	4
	Arte Hispánico	Anual	Optativo	2	2	4
	Obras Maestras de la Novela Española	Semestral	Optativo	2	-	2
	Obras Maestras del Teatro Español	Semestral	Optativo	-	2	2
	Tutorial de Español (recuperación del DELE)	Anual	Optativo	0	0	0

Tabla 5.- Plan de asignaturas del grado de Tamkang en extinción³⁵ (2018-2019).

Universidad Wenzao: Junior College (2018-2019)							
Créditos necesarios para graduarse: 230 créditos							
1. Asignaturas obligatorias generales: 52 créditos							
2. Asignaturas obligatorias del College: 40 créditos							
3. Obligatorias Departamento: 74 créditos							
4. Asignaturas obligatorias en Inglés: 28 créditos							
5. Asignaturas optativas del College: 36 créditos							
(Al menos 12 créditos deben escogerse de entre los optativos del Departamento)							
Tipo de asig.	Campo	Asignatura	Dur.	Tipo de curso	Créditos		
					1.º sem.	2.º sem.	Total
1.er curso							
Obligatorias Generales	Idiomas	Lectura en Inglés (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Matemáticas	Matemáticas Generales (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Geografía China	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Ciencias Naturales	Biología	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Arte	Música	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Introducción al Arte	Semestral	Obligatorio	-	2	2

35 Actualmente vigente desde 2.º hasta 4.º curso, desaparece a partir del 2021-2022. Convive, por tanto, con el plan precedente (nuevo).

Obligatorias Generales	Conocimiento General	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Educación Física	Educación Física (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Militar	Entrenamiento Militar (I)	Anual	Obligatorio	1	-	1
		Entrenamiento Militar (II)	Anual	Obligatorio	-	1	1
Obligatorias College	Comunes	Introducción a la Lectura China	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética (I)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Procesamiento de Documentos	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Obligatorias Depart.o	Español (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8
		Conversación (I)	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Obligatorias en Inglés	Lectura y Composición en Inglés (I)	Anual	Obligatorio	3	3	6
2.º curso							
Obligatorias Generales	Idiomas	Antología de la Lectura en Chino (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Matemáticas	Matemáticas Generales (II)	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Historia (I)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Civilización	Introducción a la Sociedad Taiwanesea	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Ciencias Naturales	Física	Semestral	Obligatorio	-	2
Obligatorias College	Comunes	Ética (II)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación Física (II)	Anual	Obligatorio	0	0	0
		Mecanografía (I)	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Mecanografía (II)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Obligatorias Depart.	Español (II)	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Conversación (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Lectura (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Obligatorias en Inglés	Audición y Conversación en Inglés (II)	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Lectura y Composición en Inglés (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8

3.º curso							
Obligatorias Generales	Idiomas	Antología de la Lectura en Chino (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Civilización	Historia (II)	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Historia (III)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Ciencias Naturales	Química	Semestral	Obligatorio	-	2	2
Conocimiento General	Introducción a las Leyes	Semestral	Obligatorio	2	-	2	
Obligatorias College	Comunes	Los Cuatro Libros Chinos	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética (III)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Lógica	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Obligatorias Depart.	Educación Física (III)	Anual	Obligatorio	0	0	0
		Español (III)	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Conversación (III)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias College	Obligatorios en Inglés	Lectura (II)	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Audición y Conversación en Inglés (III)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Gramática, Composición en Inglés	Semestral	Obligatorio	3	-	3
		Gramática, Composición y Traducción en Inglés	Semestral	Obligatorio	-	3	3
4.º curso							
Obligatorias College	Comunes	Antología de las Crónicas Literarias	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Ética (IV)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Introducción a la Filosofía	Semestral	Obligatorio	2	-	2
		Educación Física (IV)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorias Depart.	Cultura y Civilización Española	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Traducción	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Optativas College	Representación Teatral en Español (I)	Semestral	Obligatorio	-	2	2
		Gramática Española y Análisis Sintáctico	Anual	Optativo	2	2	4
		Español Aplicado al Periodismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica Auditiva	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica Oral	Anual	Optativo	2	2	4

5.º curso							
Obligatorias College	Comunes	Antología de la Ideas de los Antepasados	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Ética (V)	Anual	Obligatorio	1	1	2
		Educación Física (V)	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Obligatorias Departamento	Redacción	Anual	Obligatorio	2	2	4
		Cultura y Civilización Hispanoamericana	Anual	Obligatorio	3	3	6
		Representación Teatral en Español (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias College	Optativas College	Comercio Español	Anual	Optativo	2	2	4
		Español para el Turismo	Anual	Optativo	2	2	4
		Gramática y Retórica Española	Anual	Optativo	2	2	4
		Traducción Avanzada	Anual	Optativo	2	2	4
		Práctica Oral Avanzada	Semestral	Optativo	-	2	2
		Práctica Auditiva Avanzada	Semestral	Optativo	2	-	2

Tabla 6.- Plan de asignaturas del Junior College de Wenzao (2018-2019)³⁶.

Universidad Wenzao: Segundo Ciclo Universitario (2018-2019)						
Créditos necesarios para graduarse: 72 créditos						
1. Obligatorias Comunes: 10 créditos + Asignaturas Obligatorias Profesionales: 10 créditos + Asignaturas Optativas: 34 créditos + Estudio Intercultural Internacional: 18 créditos						
2. Obligatorias Comunes :10 créditos + Asignaturas Obligatorias Profesionales: 10 créditos + Asignaturas Optativas: 37 créditos + Prácticas en el Exterior: 15 créditos						
Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos		
				1.º sem.	2.º sem.	Total
1.º curso						
Obligatorias Comunes	Inglés (Nivel intermedio I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Fonética y Oratoria del Chino	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Vida y Práctica Social	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Traducción Profesional	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comunicación	Anual	Obligatorio	2	2	4

36 Grado de cinco años para alumnos con edades de 16 a 21 años.

Optativas Departamento	Introducción a la Metodología de la Enseñanza del Español	Anual	Optativo	4	4	8
	Cultura Española	Anual	Optativo	4	4	8
	Marketing Internacional	Semestral	Optativo	3	-	3
	Comercio Internacional	Semestral	Optativo	-	3	3
	Lectura en Español	Anual	Optativo	2	2	4
2.º curso						
Obligatorias Departamento	Escritura Profesional en Español	Semestral	Obligatorio	2	-	2
Optativas Departamento	Apreciación y Comentario de Películas Españolas	Semestral	Optativo	2	-	2
	Apreciación y Comentario de Películas Hispanoamericanas	Semestral	Optativo	2	-	2
	Estudios de Temas Especiales	Semestral	Optativo	2	-	2
	Español Profesional: Expresión Oral	Semestral	Optativo	3	-	3
	Pasantía Profesional (320 horas)	Semestral	Optativo	4	-	4
	Prácticas en el Extranjero (I) (72 horas)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Prácticas en el Extranjero (II) (108 horas)	Semestral	Optativo	3	-	3
	Experiencia Laboral (36 horas)	Semestral	Optativo	1	-	1
Estudios fuera del Campus	Estudio Intercultural Internacional (un semestre)	Semestral	Obligatorio	-	18	18
	Prácticas fuera de la Universidad (I) (II) (4,5 meses)	Semestral	Obligatorio	(15)	15	15

Tabla 7.- Plan de asignaturas del Segundo Ciclo de Universidad Wenzao (2018-2019)³⁷.

37 Grado de dos años para alumnos con edades de 20 a 21 años.

Universidad Wenzao: Grado de Español (2018-2019)						
Créditos necesarios para graduarse: 135 créditos						
1. Obligatorias comunes (para todos los departamentos): 52 + 4 créditos						
2. Asignaturas obligatorias de español: 54 créditos						
3. Asignaturas optativas de español: 4 créditos						
4. Prácticas: 1 crédito						
5. Asignaturas interdisciplinarias especializadas en materias españolas: 20 créditos						
Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos		
				1.º sem.	2.º sem.	Total
1.º curso						
Obligatorias comunes	Inglés I	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Introducción a la Informática	Semestral	Obligatorio	1	-	2
	Introducción a la multimedia	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Panorama General de la Civilizaciones del Mundo	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Pensamiento Lógico	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Introducción a la Universidad (I)	Semestral	Obligatorio	1	-	1
	Introducción a la Universidad (II)	Semestral	Obligatorio	-	1	1
	Cursos de Educación General: Sociedad, leyes y Política	Semestral	Obligatorio	-	2	2
	Cursos de Educación General: Naturaleza y Estética	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Cursos de Educación General: Ciencia y Educación Científica Popular	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Literatura China Moderna (I)	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Literatura China Moderna (II)	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Introducción a la Comunicación Intercultural	Anual	Obligatorio	2	2	4
Obligatorias Departamento	Español (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (I)	Anual	Obligatorio	4	4	8

2.º curso						
Obligatorias comunes	Inglés (II)	Anual	Obligatorio	4	4	4
	Panorama General de la Civilizaciones del Mundo	Semestral	Obligatorio	2	-	2
	Pensamiento Lógico	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Cursos de Educación General: Sociedad, leyes y Política	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Cursos de Educación General: Naturaleza y Estética	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Cursos de Educación General: Ciencia y Educación Científica Popular	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Chino Aplicado	Semestral	Obligatorio	0	2	2
	Educación Física	Anual	Obligatorio	0	0	0
	Literatura desde la Antigüedad hasta Nuestros Días	Semestral	Obligatorio	0/2	2/0	2
Obligatorias Departamento	Español (II)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Conversación (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Lectura y Audición	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (I)	Anual	Obligatorio	2	2	4
3.º curso						
Obligatorias comunes	Inglés (III)	Anual	Obligatorio	4	4	8
	Cursos de Educación General: Sociedad, leyes y Política	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Cursos de Educación General: Naturaleza y Estética	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Cursos de Educación General: Ciencia y Educación Científica Popular	Semestral	Obligatorio	2	0	2
	Cursos de Educación General: Cursos Avanzados y Cursos sobre el Estudio de Cuestiones Trans-distrito	Semestral	Obligatorio	2	0	2
Obligatorias Departamento	Español (III)	Anual	Obligatorio	3	3	6
	Conversación (III)	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Escritura (II)	Anual	Obligatorio	2	2	4

Optativas Depart. sobre Comercio Europeo	Gestión	Semestral	Optativo	3	-	3
	Gestión y Aplicación del Marketing	Semestral	Optativo	-	3	3
	Español de los Negocios (I)(II)	Añual	Optativo	2	2	4
	Correspondencia Comercial Española	Semestral	Optativo	-	2	2
	Historia y Cultura Española	Semestral	Optativo	2	2	4
	Cine Español, Sociedad y Política (I)(II)	Añual	Optativo	2	2	4
Optativas Depart.: Cultura y Enseñanza Europea	Introducción a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Añual	Optativo	3	3	6
	Diseño de Cursos de Español	Añual	Optativo	2	2	4
	Lectura en Español	Añual	Optativo	2	2	4
Optativas Depart.: Exposición y Traducción Europea	Introducción a las Exposiciones Internacionales	Semestral	Optativo	3	-	3
	Planificación y Gestión de Sitios de Exposición Internacional	Semestral	Optativo	-	3	3
	Guía de Turismo (I)(II)	Añual	Optativo	2	2	4
4.º curso						
Obligatorias Departamento	Discurso Oral en Español (Práctica del discurso en español por temas)	Añual	Obligatorio	2	2	4
Prácticas	Pasantía Profesional (320 horas)	Semestral	Optativo	4	-	4
	Prácticas en el Extranjero (I) (72 horas)	Semestral	Optativo	2	-	2
	Prácticas en el Extranjero (I) (108 horas)	Semestral	Optativo	3	-	3
	Experiencia Laboral (36 horas)	Semestral	Optativo	1	-	1
	Prácticas fuera de la Universidad (I) (II) (4,5 meses)	Semestral	Optativo	15	(15)	15
Optativas interdisciplinarias departamentales: 20 créditos en total, 6 en chino de otro departamento, y 14 del Departamento de Español.						
Comercio Europeo	Comercio (I)	Semestral	Optativo	2		2
	Comercio (II)	Semestral	Optativo		2	2

Comercio Europeo	Comercio Internacional	Semestral	Optativo	2		2
	Asuntos Internacionales	Semestral	Optativo	0	2	2
	Tema Especial	Anual	Optativo	2	2	4
	Introducción al Comercio Internacional español	Semestral	Optativo	2	-	2
	Teoría del Marketing Internacional Español	Semestral	Optativo	-	2	2
Cultura y Enseñanza Europea	Historia y Cultura de Hispanoamérica	Anual	Optativo	2	2	4
	Evaluación y Examen de la Enseñanza del Español	Anual	Optativo	2	2	4
	Historia y Cultura Española	Semestral	Optativo	2	2	4
	Películas, Política y Sociedad Española (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Películas, Política y Sociedad Española (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Intr. a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras	Anual	Optativo	3	3	6
	Introducción a la Didáctica del Español (I)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Español para el Turismo (I)	Semestral	Optativo	2	0	2
	Español para el Turismo (II)	Semestral	Optativo	0	2	2
	Intr. a las Presentaciones en Español y Chino	Semestral	Optativo	1	1	1
	Periodismo	Semestral	Optativo	2	2	4
	Apreciación y Comentario de Películas Españolas	Semestral	Optativo	2	0	2
	Apreciación y Comentario de Películas Hispanoamericanas	Semestral	Optativo	0	2	2
	Exposición y Traducción Europea	Comunic. Masiva en Español	Anual	Optativo	2	2
Traducción (en español)		Anual	Optativo	2	2	4
Planificación y Diseño del Turismo Español		Semestral	Optativo	2	2	4
Introducción a la Cultura de Taiwán en Español		Semestral	Optativo	0	2	2
	Proyecto de Graduación	Anual	Optativo	2	2	4

Tabla 8.- Plan de asignaturas del Grado de Español de Wenzao (2018-2019)³⁸.

38 Grado de cuatro años para alumnos con edades de 18 a 21 años.

Para terminar esta serie de cuadros, se presenta también a continuación, creemos que por primera vez en español, el currículo de la Universidad de Chengchi, el departamento de español más reciente (2006). Como se ha dicho más arriba, aquí los estudiantes deben obtener 132 créditos para graduarse (*Bachelor's Degree*), de los cuales 66 son obligatorios, mientras que el resto son o bien optativos o bien de educación general. En Chengchi las asignaturas se dividen en dos categorías: de lengua (básica y avanzada) y de literatura o cultura. Las primeras incluyen pronunciación, gramática, lectura, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, traducción, entre otras, hasta un máximo de 50 créditos; mientras que las segundas alcanzan un máximo de 16 créditos. Por otro lado, entre 34 y 38 créditos de los 132 requeridos deben ser optativos³⁹:

Universidad de Chengchi: Grado de Lenguas y Culturas Europeas: Español (2018-2019)						
Créditos necesarios para graduarse: 128 créditos						
1. Obligatorias comunes o generales: 28-32 créditos						
2. Asignaturas obligatorias de español: 51 créditos						
3. Asignaturas optativas: 45-49 créditos						
Tipo de asig.	Asignatura	Duración	Tipo de curso	Créditos		
				1.º sem.	2.º sem.	Total
1.º curso						
Obligatorias de la sección	La Lengua y el Mundo (se elige 1)	Semestral	Obligatorio	3		3
	Visión del Mundo a través de la Literatura (se elige 1)	Semestral	Obligatorio	3		3
	Visión del Mundo a través de la Cultura (se elige 1)	Semestral	Obligatorio	3		3
	Lectura Básica en Español	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Gramática Básica del Español	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Comprensión Auditiva Básica del Español	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Español Aplicado Básico	Anual	Obligatorio	2	2	4

39 Aunque al principio los alumnos, para poder graduarse, debían obtener un certificado de dominio lingüístico del español del nivel B2 del MCER, recientemente el departamento ha quitado este requisito.

2.º curso						
Obligatorias de la sección	Comprensión Lectora del Español de Nivel Intermedio	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Gramática Española de Nivel Intermedio	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Conversación y Comprensión Auditiva del Español de Nivel Intermedio	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la Cultura Española	Semestral	Obligatorio	2	0	2
3.º curso						
Obligatorias de la sección	Conversación y Comprensión Auditiva del Español de Nivel Avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Composición Española de Nivel Avanzado	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Introducción a la Literatura Española	Anual	Obligatorio	2	2	4
	Práctica de la Traducción Española	Semestral	Obligatorio	0	2	2
4.º curso						
Obligatorias de la sección	Español para fines profesionales	Anual	Obligatorio	2	2	4
No se especifica el curso ni el semestre						
Obligatorias comunes o generales para las tres secciones	Conocimiento sobre las Lenguas	Flexible	Obligatorio			
	Conocimiento General de la Lengua China	Flexible	Obligatorio			4-6
	Conocimiento General sobre Lenguas Extranjeras	Flexible	Obligatorio			6
	Conocimiento General	Flexible	Obligatorio			3-9
	Humanidades	Flexible	Obligatorio			3-9
	Ciencias Sociales	Flexible	Obligatorio			3-9
	Ciencias Naturales	Flexible	Obligatorio			4-9
Conocimiento General sobre la Facultad	Flexible	Obligatorio			0-6	
No se especifica el curso						

Optativas para las tres secciones	Cultura y Civilización Europea	Semestral	Optativo	2	3	
	Introducción a la Cultura Latinoamericana	Semestral	Optativo	3	3	
	Noticias en Alemán	Semestral	Optativo	3	3	
	Medios en Alemán	Semestral	Optativo	3	3	
	Apreciación del Teatro Alemán	Anual	Optativo	3	3	6
	Apreciación del Teatro Francés	Anual	Optativo	3	3	6
	Introducción a la Cultura Nacional Alemana	Anual	Optativo	3	3	6
	Introducción a la Cultura Nacional Francohablante	Anual	Optativo	3	3	6
	Alemán para el Turismo	Semestral	Optativo	3	3	
	Introducción a la Apreciación del Arte Español	Semestral	Optativo	3	3	
	Cuestiones Políticas, Económicas y Sociales de la Sociedad Europea	Semestral	Optativo	3	3	

Tabla 9.- Plan de asignaturas del Grado de Lenguas y Culturas Europeas: Español, de Chengchi (2018-2019).

Antes de terminar este apartado, y a modo de conclusión general, nos gustaría llamar la atención, aunque sea brevemente, sobre una cuestión relacionada con todos estos programas que suele pasar desapercibida, pero que muchas veces lleva a la confusión dentro del mundo académico que nos toca de lleno. Nos referimos a la manera habitual de referirse a estas carreras universitarias, asociándolas frecuentemente a la expresión "Filología Hispánica". Una denominación que, por cómoda que parezca, resulta algo artificiosa. En realidad, en el contexto taiwanés no resulta apropiada ni en sentido etimológico⁴⁰ ni en sentido académico. Basta un simple vistazo comparando lo que se estudia en Taiwán con cualquier programa de Grado en Filología

40 El amor o la pasión por la lengua y la cultura española entre los alumnos, la motivación y el interés personal de cara a su futuro profesional relacionado con el español, se dan en Taiwán, pero de manera minoritaria, excepcional.

Hispanica impartido en España, por ejemplo, el de la Universidad de Salamanca⁴¹, para darse cuenta de las grandes diferencias.

A nuestro modo de ver, son varios los aspectos que no resisten la comparación. En primer lugar, los objetivos⁴²: el fin principal de un título de Graduado en Filología Hispánica en España es, *grosso modo*, formar filólogos que en el futuro puedan desenvolverse profesionalmente como tales; mientras que en Taiwán, lo que se pretende, al menos sobre el papel, es alcanzar un nivel de conocimiento de la lengua y cultura hispánica situado en torno al B1, aunque de facto un considerable número de alumnos no pasa del A2⁴³. Lo mismo ocurre en cuanto a las competencias: mientras que en Taiwán la meta, en teoría, es obtener un nivel de competencia B1-B2, en las auténticas filologías hispánicas la capacitación va muchísimo más allá. En tercer lugar, con respecto al criterio de admisión de estudiantes, mientras que en Taiwán casi todos los admitidos son principiantes, esto es, con un nivel cero de español, en las carreras de Filología en España entran o bien nativos o bien estudiantes extranjeros con un nivel mínimo de B2, requisito especial de acceso legalmente establecido para este último caso.

En segundo lugar, tampoco admiten comparación los créditos, sea por módulos sea por tipo de materia, como tampoco la lista de asignaturas, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo⁴⁴.

41 Para más información véase: <http://facultadfilologia.usal.es/plan-de-estudio/filologia-hispanica>. Fecha de consulta: 21-9-2018.

42 Véase, por ejemplo, en la web de la Universidad de Salamanca antes mencionada, los objetivos básicos del Título de Graduado o Graduada en Filología Hispánica.

43 Bien es cierto que, todo hay que decirlo, otro meritorio grupo, minoritario, logra llegar a un B2. Como término de comparación en Taiwán, véanse más adelante los objetivos y las competencias en el caso de Tamkang (apartado 5).

44 En la Universidad de Salamanca, entre muchas otras asignaturas, se ofrecen: Introducción a la Fonética y Fonología del Español, Lingüística General, Latín, Teoría de la Literatura, Historia de la Lengua Española, Introducción a la Lingüística Románica, Introducción a la Sintaxis del Español, Historia de la Filosofía, Cultura Hispanohebraica, Introducción a la Literatura Antigua, Mitología clásica, Modelos literarios de la Ilustración europea, Cultura hispanoárabe, El latín en Europa, Elaboración de textos científicos en español, Modelos literarios de las vanguardias europeas, Modelos literarios del posmodernismo europeo, Lexicografía general y española, Fonética Histórica de la Lengua Española, Semántica y Pragmática, Literatura

Aparte de que en España el idioma vehicular en todo momento es el español, cosa que no ocurre en Taiwán, aquí la mayoría de los créditos obligatorios pertenecen al área de ELE (Conversación, Gramática, Composición, entre otras), mientras que allí tanto las asignaturas obligatorias como las optativas giran casi todas en torno a la Filología. En suma, está claro que ELE no es lo mismo que Filología Hispánica.

Finalmente, el profesorado también es cualitativamente diferente: mientras que en una auténtica Filología Hispánica casi todos los docentes, nativos en su mayoría, son filólogos, esto es, doctores expertos en Lengua y Literatura que dedican su vida académica a investigar y enseñar en profundidad en estos campos, en Taiwán siempre ha habido una mayor dispersión de especialidades y dedicaciones (Lengua, Literatura, Arte, Periodismo, Política, Didáctica, Traducción, Cultura, etc.), amén de haber una mayoría de profesores locales.

En definitiva, después de lo dicho anteriormente, se convendrá en que hablar de Filología Hispánica para referirse a los estudios realizados por los alumnos de los departamentos de español en Taiwán resulta algo exagerado y engañoso⁴⁵. Por contra, títulos como Lengua y Cultura Hispánica, Estudios Hispánicos, u otros similares, no solo hacen más justicia a la realidad que se pretende designar, sino que también orientan mejor la comprensión de la índole de estos programas por quienes no están familiarizados con ellos.

Española de la Edad Media, Literatura Hispanoamericana. Del Modernismo a las Vanguardias, Dialectología Sincrónica del Español, Comentario de Textos de las Literaturas Hispánicas, Crítica Textual, Etimología, Historia de la Gramática Española, Historia de la Teoría Literaria, La Novela Negra y Policíaca en España, Comentario Filológico de Textos, Dialectología Histórica del Español, Lingüística Textual y Análisis del Discurso, Sociolingüística, Teoría de los Géneros Literarios, Textos Fundamentales de la Literatura Española de la Edad Media, etc. Tomado de <http://facultadfilologia.usal.es/plan-de-estudio/filologia-hispanica/asignaturas>. Fecha de consulta: 21-9-2018.

45 Dependiendo de la audiencia, tal denominación puede parecer incluso ridícula por presuntuosa.

3. ESTUDIOS SOBRE EL CURRÍCULO DE ELE EN TAIWÁN

Hasta ahora el currículo de español en Taiwán, como campo de estudio, apenas ha merecido la atención de los investigadores vinculados con la enseñanza del español en el ámbito sinohablante. También son escasos los análisis en profundidad y las propuestas de reforma⁴⁶. Uno de los autores que más ha trabajado sobre esta cuestión es Cortés Moreno (2012a, 2012b, 2013c, 2013d, 2015, 2016a, 2016b). Su propuesta de mejora del currículo se basa en la combinación de teorías y métodos tanto tradicionales como modernos, por un lado, y una serie de encuestas realizadas a los alumnos de español de su propio centro de trabajo, la Universidad Fu Jen, por otro.

El centro de atención de Cortés Moreno a lo largo de todas sus investigaciones sobre este asunto es siempre el mismo: el interés, las preferencias y la motivación de los alumnos (ex alumnos incluidos):

La reforma curricular que proponemos tiene por objeto satisfacer al máximo las expectativas discentes de los estudiantes, con la plena convicción de que de ese modo será más factible acrecentar la motivación por el ELE y el nivel de esfuerzo en su estudio, lo que, en última instancia, favorecerá el logro de unos resultados de aprendizaje más satisfactorio (Cortés Moreno 2016b: 26).

De hecho, todas las encuestas y entrevistas realizadas y publicadas por este autor entre 2000 y 2012 giran, precisamente, en torno a la motivación y las preferencias de los estudiantes en cada uno de los componentes del proceso instructivo. Es su punto de partida y primer objetivo. A partir de los resultados obtenidos, su segundo propósito es "averiguar en qué medida la oferta educativa universitaria se ajusta a la demanda discente" (Cortés Moreno 2015: 68) para, en última instancia, descubrir posibles desajustes entre la oferta y la demanda y "plantear unas líneas de actuación que permitan reformar el currículo, adaptándolo a las expectativas de los alumnos taiwaneses en el siglo XXI (Cortés Moreno 2015: 68)".

46 Para una propuesta de reforma curricular ceñida a la asignatura de Comunicación Oral en Taiwán, véase Rubio (2001).

Según los hallazgos de Cortés Moreno, estas expectativas consisten, básicamente, en "la adquisición de unos conocimientos prácticos y útiles para la vida cotidiana universitaria y, a la vez, aplicables al mundo laboral" (2016b: 38), para lo cual propone, por un lado, crear un ambiente hispanohablante en los departamentos y, por otro lado, "diseñar un currículo de ELE que capacite a los educandos para desenvolverse satisfactoriamente en las situaciones reales a las que van a enfrentarse cuando se gradúen (2016b: 38)".

En uno de sus artículos fundamentales sobre esta cuestión, Cortés Moreno (2012b: 90-2) propone y explica los siguientes nueve "principios generales del nuevo currículo":

1. Diseño en equipo.
2. Enseñanza centrada en los alumnos.
3. Metodología ecléctica.
4. Integración de destrezas.
5. Materiales adecuados a las asignaturas y a los alumnos.
6. Español como lengua principal de instrucción.
7. Aclaraciones lingüísticas al instante.
8. Desarrollo de estrategias de aprendizaje.
9. Formación integral del alumno como agente social y hablante intercultural.

Sin embargo, las propuestas de Cortés Moreno no van más allá de una serie de recomendaciones generales. Así, por ejemplo, en sus artículos, el apartado de ventajas e inconvenientes previsibles de su propuesta suele ser muy escueto (2012b: 93-94). Lo mismo cabe señalar con respecto a las fases de elaboración e implementación del currículo (2012b: 94). Además, su análisis de la situación de los diferentes departamentos de español se limita a describir las condiciones genéricas de enseñanza-aprendizaje, y a resumir mucho los planes de asignaturas estrictamente relacionadas con el español; esto es, no entra a analizar los currículos completos en los que se enmarcan aquellas. Aparte de que su único ejemplo concreto de propuesta no es para un programa de grado sino de máster (Cortés Moreno 2013d: 7-9), consistente, por lo demás, en una breve lista de eventuales asignaturas

tanto comunes como de especialidad. Dicho de otro modo, este autor no tiene en cuenta los condicionantes y entresijos tanto de los planes de estudio como del proceso de planificación curricular de las universidades taiwanesas, una serie de elementos y factores diversos, y complejos, cuyo conocimiento y comprensión resulta fundamental a la hora de entender lo que implica un currículo de ELE en Taiwán y su reforma, tal como se verá en este capítulo. De hecho, el propio autor se refiere conscientemente a su propuesta en términos de "boceto de diseño curricular para el departamento de español" (2012b: 87).

Dicho lo cual, debemos también poner de relieve las acertadas directrices globales de este autor: los objetivos de su propuesta, su encuadre y alcance, sus principios generales, su análisis de necesidades e intereses de los alumnos, y sus numerosas recomendaciones constituyen una referencia insoslayable en el campo que nos ocupa de cara a futuras reformas curriculares del español en Taiwán, independientemente de cuál sea el contexto educativo.

En lo que respecta a la descripción de los planes de asignaturas de los diferentes departamentos, el análisis más completo hasta ahora es el llevado a cabo recientemente por Nieto *et ál.*, basado a su vez en datos del curso 2013-2014 manejados por Huang durante su tesis doctoral. En su artículo, estos autores se centran, como es habitual entre los investigadores de este campo, en las universidades taiwanesas que cuentan con mayor matrícula de alumnos y departamentos de español: Fu Jen, Providence, Tamkang y Wenzao, dejando de lado, una vez más, Chengchi.

Tanto en la mencionada tesis de Huang como en el artículo señalado se aportan algunos datos ya conocidos, de menor interés, por tanto, sobre la situación de la enseñanza del español en Taiwán. Por ejemplo, la existencia de 32 universidades que imparten español bajo la responsabilidad o bien de sus respectivos departamentos de lenguas extranjeras, o bien de sus facultades de Economía, Política, Traducción, etc., donde el español se ofrece como asignatura optativa o segunda lengua extranjera. También se hace referencia a que, a diferencia de estas otras universidades y estos otros departamentos, Fu Jen, Providence, Tamkang y Wenzao, además de tener un mayor número de alumnos de español, imparten títulos oficiales de grado,

aunque con programas distintos. Mención especial para estos autores requiere Wenzao, ya que cuenta con tres líneas: *College* (5 años), el Segundo Ciclo de Universidad (2 años), y Grado (4 años) para los cursos tanto de la sección nocturna como diurna. Más novedosa resulta la inclusión, ya en el trabajo doctoral de Huang, de un conjunto de cuadros donde se recogen datos referentes a todos estos programas⁴⁷.

A partir de su análisis, Nieto *et ál.* (257) concluyen que los planes de estudio de los cuatro departamentos analizados son muy similares, ya que todos ellos comparten las siguientes características: a) integran la lengua en las cuatro destrezas básicas; b) mantienen como asignaturas troncales Gramática, Lectura y Conversación desde 1.^{er} curso hasta 3.^o o 4.^o; c) ofrecen una gran variedad de optativas (Literatura, Comercio, Turismo, Periodismo, Cultura, etc.); d) las materias relacionadas con la didáctica son escasas; e) los contenidos se centran más en la "Cultura con mayúscula" que en los aspectos socioculturales de la vida cotidiana; f) tienen una orientación estructuralista, centrada en la competencia lingüística (normas, estructuras gramaticales y listas de léxico), apoyada más en los métodos (tradicionales) de Gramática-Traducción y Audiolingual (donde la repetición y la memorización tienen un papel preponderante), y alejada —por tanto— de las recomendaciones tanto del Marco Común Europeo de Referencia como del Plan Curricular del Instituto Cervantes; g) se trabajan las destrezas básicas de forma aislada; y h) contienen asignaturas de formación general (Chino, Inglés, Informática, Entrenamiento Militar, Conocimientos Generales, Educación Física, etc.) con un peso excesivo en el currículo (aproximadamente una cuarta parte del total). Como se habrá podido comprobar, todas estas propiedades se mantienen en las versiones actualizadas de los currículos que hemos ofrecido en el apartado anterior.

En consecuencia, como en el caso de Cortés Moreno, estos autores entienden que los citados departamentos sufren un retraso metodológico, con lo que recomiendan reformar los rígidos y obsoletos currículos actuales a fin de desarrollar más la competencia comunicativa. Así, proponen, por ejemplo, integrar la competencia sociocultural e

47 En el apartado anterior de este capítulo nos hemos basado en estos mismos cuadros con el fin de actualizarlos al curso 2018-2019.

intercultural —también la pragmática y la comunicación no verbal— en los procesos de enseñanza-aprendizaje (incluyendo contenidos vinculados a tanto a la “cultura con minúscula” o “cultura a secas” como a la “kultura con k”)⁴⁸, y prestar atención no solo a las formas lingüísticas, sino también a quienes las usan en situaciones de comunicación. También abogan por la inclusión de materias relacionadas con la didáctica de la lengua, así como contenidos de carácter interdisciplinario, teóricos y prácticos, con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades prácticas, la lógica, el análisis, la crítica, la ciencia, la técnica, etc., que permitan a los alumnos resolver problemas con una visión internacional y un pensamiento independiente. En definitiva, crear un currículo más “práctico”, según estos autores, y con materiales didácticos más interactivos, a fin de motivar e interesar más a los alumnos⁴⁹.

En suma, tanto Huang en su tesis doctoral como Nieto *et ál.* y la propia Huang en su reciente artículo, se limitan, lo mismo que Cortés Moreno, a hacer un diagnóstico general de la situación, en el que todos coinciden, y a ofrecer unas cuantas valiosas recomendaciones de cara a reformar el currículo universitario de ELE en Taiwán, sin abordar otra serie de aspectos que condicionan y complican sobremanera esta tarea. A tales condicionantes nos referiremos más abajo, en el quinto apartado de este capítulo, pero antes conviene tener en cuenta algunos conceptos teóricos que nos ayudarán luego a interpretar aquellos adecuadamente.

4. MARCO TEÓRICO EN TORNO AL CONCEPTO DE “CURRÍCULO”

El currículo es un campo de investigación con larga tradición en el entorno educativo occidental. A continuación, vamos a exponer algunos

48 Para la distinción entre “cultura con mayúsculas”, “cultura a secas” y “cultura con k”, véase Miquel, Lourdes y Neus Sans. “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”. *Cable. Revista didáctica de español como lengua extranjera*, 9. Madrid: Difusión. 1992. 15-21.

49 Para otro tipo de problemas detectados por estos autores, pero no conectados directamente con el currículo, véase las conclusiones de su artículo.

conceptos fundamentales que definen el marco teórico de este ámbito, los cuales nos servirán luego para analizar diferentes aspectos relacionados con el objeto principal del presente trabajo. Para ello, en esta parte reseñaremos todo lo expuesto por Álvaro García Santa-Cecilia en su obra, de referencia obligada, *El currículo de español como lengua extranjera*, ya que contiene prácticamente todas las nociones que más adelante nos interesa utilizar⁵⁰.

Una aclaración terminológica previa: como se habrá observado hasta ahora, el término "currículo" lo utilizamos a lo largo de este capítulo con el mismo sentido que García Santa-Cecilia, esto es, con el significado de 'plan de estudios', que es la primera acepción de esta voz en el Diccionario de la RAE, en lugar de "currículum", que la propia RAE define como 'relación de los títulos, honores, cargos, trabajos realizados, datos biográficos, etc., que califican a una persona'. Además, también hacemos referencia a las tres formas de uso de este término en el campo de la enseñanza: 1) como campo de estudio, 2) como sistema (ámbito en el que se toman las decisiones de planificación escolar y su ejecución práctica en un contexto determinado) y 3) como documento escrito (con el plan educativo). Esta es la razón por la que todo lo expuesto aquí se enmarca en el campo de estudio de la enseñanza que incluye temas como el diseño curricular, su evaluación, sus fundamentos teóricos básicos, etc. (García Santa-Cecilia 15)

Entrando ya en cuestiones más de fondo, en primer lugar, en cuanto a los rasgos que definen el currículo, García Santa-Cecilia, tras un breve repaso a los principales autores que los han tratado, concluye que "el currículum está constituido por una dimensión teórica y otra práctica fuertemente imbricadas entre sí y comprende una serie de aspectos distintos pero estrechamente relacionados" (19). Y agrupa estos aspectos en tres áreas:

50 Seguiremos el mismo orden que García Santa-Cecilia en el tratamiento de los temas. Dado el carácter sintético de nuestra exposición, para el desarrollo extenso de cada uno de los conceptos presentados en este apartado, realizado por el citado autor a lo largo de numerosas páginas, en ocasiones de forma dispersa pero interconectada, recomendamos vivamente consultar directamente su obra.

1. La consideración de los valores educativos predominantes en cada momento histórico y la visión de la enseñanza y el aprendizaje que se deriva de estos valores;
2. las investigaciones relacionadas con los distintos componentes del currículo —los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación— y las decisiones que constituyen el ámbito de la planificación de la enseñanza en todo proyecto educativo; y
3. el análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo en la práctica el desarrollo y la evaluación de cualquier plan de actuación pedagógica (19).

Tres áreas que hace corresponder con sendos niveles de análisis:

1. Los fundamentos teóricos del currículo, así como el estudio de los factores del entorno en el que desarrollará el currículo (el *nivel de fundamentación*);
2. las decisiones relacionadas con la planificación de los componentes curriculares (el *nivel de decisión*); y
3. la aplicación del currículum, esto es, el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo al poner en práctica las decisiones de planificación curricular (el *nivel de actuación*) (19-20).

Así, el currículo de español como lengua extranjera que propone este autor, de corte comunicativo, contempla también estos tres niveles de análisis, cada uno de los cuales se caracteriza por los siguientes aspectos: 1) en el nivel de fundamentación, la teoría sobre la (naturaleza de la) lengua, la teoría sobre el aprendizaje de la lengua, el análisis del entorno: factores socioculturales, y la situación de enseñanza; 2) en el nivel de decisión (planificación del currículo), los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación; 3) en el nivel de actuación (aplicación del currículum), los tres ámbitos siguientes: enseñanza y aprendizaje, formación del profesorado y evaluación (85).

El **primer nivel de análisis** del currículo, el de fundamentación, que trata las bases teóricas y los factores sociales, culturales y educativos, implica dos dimensiones que deberían constituir la base de toda iniciativa de planificación curricular:

La primera dimensión comprende una serie de conceptos generales que reflejan una visión particular sobre lo que es la lengua y sobre los factores que condicionan su aprendizaje. La segunda dimensión tiene que ver con procedimientos de obtención y análisis de datos, que nos permitirán disponer de una visión adecuada sobre las características sociales, culturales, políticas y educativas del entorno en el que acometemos la iniciativa de intervención pedagógica (89).

Primero, en cuanto a las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua, García Santa-Cecilia considera la "competencia comunicativa" de Hymes, las "funciones lingüísticas de Halliday", y el "análisis del discurso" de Widdowson (89-96). Segundo, con respecto a las bases teóricas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, incluye los conceptos de "transferencia lingüística", "análisis de errores", "interlengua", "información de entrada" (input), "procesos de aprendizaje", "estrategias de aprendizaje", "tareas" (aprendizaje mediante tareas) y "variación contextual" (96-109). Tercero, en relación con el análisis del entorno, considera aspectos como a) el entorno lingüístico: segunda lengua, lengua extranjera, b) la importancia de la lengua en la sociedad-meta, c) las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua, y d) el contexto político y social⁵¹ (109-18). Por último, sobre los factores relacionados con la situación de enseñanza, que para este autor debe ser el punto de partida del currículo, se deben tener en cuenta las características del centro, las características de los alumnos, la preparación de los profesores, los materiales didácticos y la coordinación de los recursos disponibles (119-26).

Por otro lado, el **segundo nivel de análisis** del currículo, el de decisión (la planificación del currículo), se sitúa, en palabras del propio García Santa-Cecilia, "entre la fundamentación teórica que sustenta el modelo de enseñanza y aprendizaje de un proyecto educativo

51 El autor incluye en esta parte de su libro (117-8) un interesante instrumento de análisis prospectivo de los factores del entorno, utilizado por la propia Dirección Académica del Instituto Cervantes, que puede resultar muy útil en los casos de innovación o renovación curricular. Se trata de un cuestionario que incide sobre la recepción tanto de la lengua como de la cultura española en la sociedad-meta.

concreto y el nivel de actuación del propio modelo, esto es, los actos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la clase" (127). Más claramente:

En este nivel han de establecerse las líneas fundamentales que orientarán el modelo curricular a partir de los presupuestos teóricos que el centro de enseñanza haya asumido de forma implícita o explícita. Se trata, por tanto, del nivel en el que han de adoptarse las decisiones fundamentales con respecto a la planificación de la enseñanza, lo cual implica la especificación de los objetivos y de los contenidos, así como la determinación de los procedimientos metodológicos y de evaluación que servirán de base a los profesores para organizar el plan pedagógico que corresponda a cada grupo concreto de alumnos (127).

El autor destaca aquí que la integración de los diferentes niveles de análisis del currículo resulta necesaria a fin de que exista coherencia entre su base teórica, su planificación y su reflejo en la práctica del aula. Además, "la coherencia y la voluntad de integración de las decisiones debe aplicarse también a los factores que componen cada uno de los niveles del análisis del currículo" (127). De tal modo que la planificación de la enseñanza no constituye algo estático, rígido e inamovible, sino dinámico y flexible, es decir, un proceso modificable conforme el trabajo en el aula revele deficiencias en las decisiones adoptadas, pues "deberá buscar siempre la renovación y la adaptabilidad a las circunstancias particulares de los distintos entornos" (127).

En este segundo nivel, el autor aborda los siguientes cuatro ámbitos de decisión: 1) fines y objetivos, 2) contenidos, 3) metodología y 4) evaluación. Primero, con respecto a los fines y objetivos, tomando ejemplos el Plan Curricular del Instituto Cervantes, trata los fines generales del currículo y los objetivos también generales vinculados con tales fines; y a continuación, encara cómo pasar de los fines generales a los objetivos del curso, las formas de describir los objetivos, los objetivos basados en destrezas, los basados en contenidos, los basados en el nivel de competencia, los de actuación o de conducta, y los de proceso (128-42).

Segundo, al hablar de los contenidos, este autor distingue los conceptos de "programación" y "programa": mientras que el primero "se refiere al proceso de selección y distribución de los contenidos específicos para un grupo determinado de alumnos y para un período de tiempo concreto" (143), el segundo denota el resultado de este proceso de selección y distribución. Aquí, de todas formas, García Santa-Cecilia aboga por una interpretación más laxa y menos tradicional del término "programa", es decir, una que no esté vinculada solo a la selección y organización de los contenidos sino también a otros factores, como los metodológicos, de suerte que incluya los diferentes componentes de la planificación docente a la hora de elaborar un curso: las decisiones de los profesores en torno a los contenidos, los objetivos, la metodología y la evaluación (128-42). Y en las páginas siguientes aborda temas como los inventarios de contenidos, las estructuras y las funciones, las nociones generales y las nociones específicas, las situaciones y los temas, los contenidos y la metodología.

Tercero, en el apartado dedicado a la metodología, García Santa-Cecilia (154-65) se ocupa de la metodología comunicativa, los procedimientos metodológicos (donde habla de "tareas", "proyectos" y "escenarios"), del nuevo enfoque de la función del profesor y de la vinculación entre el profesor y el currículo, que incluye un cuestionario de análisis sobre el grado de implicación del profesor en tareas de aplicación del currículo. En cuarto y último lugar, el autor trata el ámbito de la evaluación, donde trata de los niveles, las dimensiones, los criterios y procedimientos de evaluación.

Finalmente, en la sección dedicada al **tercer nivel de análisis** del currículo, el de actuación (la aplicación del currículo), comienza destacando la relación mutua existente entre los tres procesos que constituyen el desarrollo del currículo:

El proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que los profesores desarrollan un programa de curso adecuado a las características y a las necesidades de un grupo particular de alumnos a partir de las informaciones, las orientaciones y los criterios de planificación que constituyen el plan o proyecto curricular; el proceso de formación de profesorado, constituido por el conjunto de actuaciones dirigidas a

proporcionar a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre los fundamentos y el desarrollo del currículo, de manera que, a través del análisis crítico de la propia práctica docente, pueda poco a poco mejorar el planteamiento del propio currículo y la calidad de la enseñanza; y el proceso de evaluación curricular, que permite considerar en qué medida las decisiones adoptadas en los distintos niveles del currículo conducen de forma eficaz a los objetivos previstos, con el fin de detectar posibles deficiencias e introducir las medidas de mejora que sean necesarias en cada caso (177).

Luego expone diferentes aspectos relacionados con los contenidos y procesos en el programa de curso, como son las unidades de análisis o de organización de los programas, los tipos de programas, los tres modelos de programas por tareas: el programa procedimental de Prabhu, el programa de procesos de Breen y Candlin y el modelo de enseñanza de la lengua basado en tareas de Long y Crookes (188-92). A continuación, el autor propone un currículo comunicativo sintetizando varios enfoques a partir de las siguientes bases generales:

1. Se establecen objetivos intermedios, pero el profesor tiene libertad para organizar el curso en función de las necesidades y las expectativas de los alumnos;
2. hay una descripción de elementos de contenido lingüístico —los inventarios—, pero esta descripción constituye un instrumento al servicio de las actividades;
3. existe un plan general de enseñanza, pero se trata de un plan que provee instrumentos y criterios de actuación (196).

Y a partir de estas bases, propone también lo que él considera que podrían ser las tres claves para llevar a cabo un programa de curso coherente con los principios del enfoque comunicativo: negociación y consulta en clase, integración de la práctica formal y comunicativa, y flexibilidad en el criterio de organización del programa.

Al final de su obra, García Santa-Cecilia (199-208) aborda el tema del "análisis de necesidades y procedimientos de negociación y consulta", al que el currículo comunicativo otorga también una vital

importancia: conocer las características (cognitivas, afectivas, etc.) y preferencias de los alumnos es lo que permite adecuar los planes pedagógicos a la realidad del aula. Así, por un lado, presenta las diferentes interpretaciones que se han dado al término "necesidades": necesidades objetivas, lagunas, necesidades subjetivas o deseos, estrategias de aprendizaje, factores externos, auditorías lingüísticas (a gran escala: compañías, sectores profesionales, países...). Por otro lado, responde a una serie de preguntas conectadas con este tema: ¿cuándo se realiza el análisis?, ¿quién realiza el análisis?, ¿cómo se realiza el análisis?, y describe algunos de los procedimientos utilizados: pruebas de nivel o clasificación, pruebas de diagnóstico, autoevaluación, observación en clase, cuestionarios, entrevistas, diálogo y negociación. Termina su estudio con un apartado titulado "tareas y currículo", en el que defiende la utilización de las tareas como instrumento de organización del trabajo en el aula y herramienta útil para elaborar un programa de curso comunicativo (208-17).

En suma, con García-Santa Cecilia podemos aprender que el currículo, entendido como plan de estudios, puede referirse tanto a un campo de estudio como a un sistema de decisiones y a un documento escrito. Que implica dos dimensiones estrechamente relacionadas, una teórica y otra práctica. Y que comprende un conjunto de aspectos vinculados entre sí que pueden agruparse en tres áreas, conectadas a su vez con sendos niveles de análisis: 1) valores educativos y visión de la lengua, enseñanza y aprendizaje, nivel de fundamentación; 2) investigaciones sobre los diferentes componentes del currículo y decisiones sobre la planificación de la enseñanza, nivel de decisión; 3) análisis del desarrollo y evaluación del plan pedagógico, nivel de actuación. Cada nivel de análisis implica, a su vez, numerosos aspectos y conceptos: las teorías sobre la naturaleza de la lengua, el aprendizaje de una lengua extranjera, el entorno lingüístico, el contexto político y social, la situación de enseñanza; la planificación de la enseñanza: fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación; el desarrollo del currículo: el proceso de enseñanza y aprendizaje, el de formación de profesorado y el de evaluación curricular; los contenidos y procesos en el programa de curso: las unidades de análisis o de organización, los tipos y los modelos de programas.

Como vemos, la exposición de este autor, aunque resumida aquí, nos proporciona un marco teórico amplio y complejo, y nos ofrece unas bases conceptuales sólidas no solo para abordar el diseño de un determinado plan curricular, sino también para analizar los planes existentes en Taiwán, así como los procesos que tienen lugar en torno a planificaciones curriculares concretas en el contexto que nos ocupa.

5. EL PROCESO DE REFORMA CURRICULAR: UNA EXPERIENCIA EN TAMKANG

5.1. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULO

En la actualidad, todos los planes de estudios de Tamkang comparten no solo la misma forma, esto es, el mismo formulario, sino también varios aspectos de su contenido, según establece la propia institución para todos los departamentos. Esta uniformidad burocrática, que por lo demás es una característica tradicional de los currículos universitarios taiwaneses, se ha intensificado especialmente en los últimos años. Obviamente, además de esta parte común, los currículos también cuentan con un contenido específico, que corre a cargo de los profesores de cada departamento. Veamos a continuación con más detalle en qué consisten ambos aspectos.

Por un lado, la universidad contribuye con una parte del diseño curricular proporcionando diferentes elementos, comunes para todos los departamentos, que luego los profesores deben integrar en el programa de cada asignatura (*syllabus*) correlacionándolos con los objetivos de enseñanza. Se trata, por una parte, de una serie de "habilidades básicas" ("cognitivas", "psicomotrices" y "afectivas") y, por otra, de un conjunto de valores relativos a la "alfabetización básica" de la universidad. Así, las opciones de correlación entre los objetivos de las asignaturas y las habilidades básicas generales son estas:

- 1) Cognitivas (C): memoria (C1), comprensión (C2), aplicación (C3), análisis (C4), evaluación (C5), creación (C6).

- 2) Psicomotrices (P): imitación (P1), respuesta mecánica (P2), operación independiente (P3), operación de enlace (P4), automatización (P5), creación (P6).
- 3) Afectivas (A): aceptación (A1), respuesta (A2), atención (A3), organización (A4), interiorización (A5), autenticidad (A6)⁵².

En cuanto a los valores conectados con la alfabetización básica de la universidad, a día de hoy, en Tamkang, existen los ocho siguientes:

- 1) Visión global: Cultivar la capacidad de reconocer los cambios en la comunidad internacional y entender el desarrollo de la globalización con una perspectiva más amplia.
- 2) Uso de la información: Familiarizarse con el desarrollo y uso de la tecnología de la información, y ser capaz de recopilar, analizar y utilizar adecuadamente la información.
- 3) Visión de futuro: Comprender el desarrollo personal, la pulsación social y el desarrollo tecnológico, con miras a construir un futuro mejor.
- 4) Ética, moral: Comprender la forma de hacer las cosas, practicar la empatía y cuidar todas las cosas, y reflexionar sobre los principios morales. Construir y resolver el problema de la controversia moral.
- 5) Pensamiento independiente: Alentar la observación activa y el descubrimiento de problemas, y desarrollar el razonamiento lógico y las habilidades de pensamiento crítico.
- 6) Cuidado de la salud: Prestar atención a la armonía entre cuerpo, mente y medio ambiente, y establecer un estilo de vida positivo y saludable.
- 7) Trabajo en equipo: Observar las diferencias de las personas y mejorar los métodos de comunicación, cultivar la integración de recursos y la cooperación mutua para aprender la capacidad de resolver problemas.

52 Conceptos tomados del formulario en línea para los programas del Departamento de Español, accesible solo para los docentes de esta institución. Consulta: 12 Nov. 2018.

- 8) Conservación estética: Cultivar la sensibilidad hacia las cosas hermosas y mejorar la apreciación estética, la expresión y la creatividad⁵³.

Por otro lado, la institución pide a todos los departamentos que definan: a) los objetivos básicos de la carrera, muy generales; b) las competencias básicas que habrán de alcanzar los alumnos; c) el plan de asignaturas curso por curso (en forma de lista, tabla o mapa conceptual)⁵⁴; y d) una breve descripción de cada asignatura. Esta tarea recae en todos los profesores a tiempo completo del departamento reunidos en comité. Por ejemplo, en el caso concreto del departamento de español, los objetivos básicos del programa de grado son los cuatro siguientes, relacionados con sendos ámbitos:

- 1) En el ámbito de la habilidad idiomática, proporcionar a los estudiantes el dominio del español.
- 2) En el ámbito del talento amplio de las personas para la comunicación en idioma occidental, cultivar la visión global de los estudiantes de modo que se conviertan en talentos plenos de habla hispana.
- 3) En el ámbito del aprendizaje autónomo para la mejora de la alfabetización cultural, cultivar y desarrollar la autonomía de los estudiantes para aprender español y ser culturalmente competentes.
- 4) En el ámbito del trabajo, establecer las bases para que los estudiantes puedan desempeñar cualquier labor profesional en español en el futuro⁵⁵.

53 Tomado también del formulario mencionado en la nota anterior. Consulta: 12 Nov. 2018.

54 Con respecto a la tabla de asignaturas y créditos curso por curso, véase el apartado 2 de este capítulo, donde se ofrecen los dos planes actualmente vigentes en Tamkang.

55 Tomado del formulario en línea mencionado anteriormente. Consulta: 12 Nov. 2018.

En cuanto a las competencias básicas que habrán de conseguir los estudiantes, se consideran estas ocho:

- 1) Habilidad para hablar en español con un nivel B1 (el estándar de referencia común para la evaluación del dominio de idiomas europeos). Nuestros estudiantes obtendrán habilidades para escuchar y hablar en el nivel intermedio B1 del Marco Común Europeo de Referencia para el español.
- 2) Capacidad para leer y escribir con un nivel B1 (el estándar de referencia común para la evaluación del dominio de idiomas europeos). Nuestros estudiantes obtendrán habilidades de lectura y escritura en el nivel intermedio B1 del Marco Común Europeo de Referencia para el español.
- 3) Habilidad para hablar en el idioma español. Nuestros alumnos poseerán habilidad en gramática española.
- 4) Habilidad para traducir en español. Nuestros alumnos poseerán capacidad de traducción al español.
- 5) Tener conocimientos sobre negocios occidentales. Nuestros alumnos adquirirán conocimientos en español de los negocios.
- 6) Tener conocimientos de guías en lengua española. Nuestros alumnos adquirirán conocimientos de turismo y de guías turísticas de habla hispana.
- 7) Tener conocimientos de enseñanza de chino en idiomas occidentales. Nuestros estudiantes tendrán conocimientos para la enseñanza de chino a hablantes de español.
- 8) Conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes. Nuestros alumnos adquirirán conocimientos culturales de los países de habla hispana⁵⁶.

Finalmente, como ejemplos de descripción de asignaturas, véanse los dos siguientes: Conversación (III), de tercer año: "Student will learn to develop their communicative competence and amplify their understanding of Spanish culture". Composición (II), también de

56 Tomado del formulario en línea mencionado. Estas competencias básicas también se indican en la web del departamento (https://www.tfsx.tku.edu.tw/spanish/web_page/153). Consulta: 12 Nov. 2018.

tercer año: "This course is a continuation of Spanish Composition I, from which students will learn how to write compositions with more complicated sentence structures, vocabulary, and grammar concepts of a superior level⁵⁷".

Como se ha señalado más arriba, tanto los aspectos comunes del diseño curricular dados por la universidad, por un lado, como los establecidos por los departamentos, por otro, se integran en el programa de cada asignatura. Por ejemplo, para la asignatura de Composición de tercer año, vienen establecidos dos "objetivos de enseñanza": 1) Aprender a escribir diferentes descripciones; 2) Aprender a escribir oraciones más complicadas. Tales objetivos se correlacionan con la "habilidad básica" C2 (Cognitivas: comprensión), la competencia básica del departamento B (Capacidad para leer y escribir con un nivel B1), y los valores Visión global y Pensamiento independiente. Todo lo cual aparece reflejado en las dos primeras páginas del programa (*syllabus*), cuyo formulario debe completar en línea el profesor antes de comenzar cada semestre.

Más abajo, este formulario-programa incluye un espacio en forma de tabla para que el profesor complete, de forma escueta, el "progreso de la enseñanza" (*teaching progress*) semana por semana a lo largo del semestre en cuestión, lo cual puede hacer indicando brevemente las lecciones que se impartirán, los objetivos, etc. Luego el formulario ofrece la posibilidad de indicar el manual o material que se utilizará, si los hay, el equipamiento técnico requerido (ordenador, proyector, etc.), y alguna obra de referencia que se considere de interés para la asignatura.

El último apartado tiene que ver con la manera en que el profesor calculará la nota final de la asignatura. Previamente, se incluye una casilla para especificar el número y las características de los eventuales trabajos de los alumnos que se piensa corregir. Los programas de Tamkang, que se rellenan en línea, ofrecen cinco espacios para rellenar porcentajes asociados a estos cinco aspectos: 1) Asistencia, 2) Evaluación continua, 2) Examen parcial, 4) Examen final, y 5) Otros.

57 Del mismo formulario. En la web del departamento se puede encontrar la lista de todas las asignaturas con sus respectivas descripciones en inglés (https://www.tfsx.tku.edu.tw/spanish/web_page/1660). Consulta: 12 Nov. 2018.

Por lo demás, pocas referencias adicionales pueden encontrar los alumnos acerca del currículo, tan solo el mapa de asignaturas⁵⁸ y esta descripción general de los cursos de la carrera en la web del departamento:

- Cursos de idioma occidental básico: los estudiantes de primer y segundo año tienen gramática, conversación, lectura y tareas, así como también cursos de oraciones para consolidar la capacidad básica del idioma español.
- Cursos avanzados de español: además de la continuación de los cursos de gramática y conversación, los grados tercero y cuarto también incluyen composición y traducción, para fortalecer las habilidades de escritura y traducción.
- Cursos electivos múltiples: Además de los cursos de idioma y cultura, también hay una serie de cursos optativos prácticos tales como: Negocios en Español, Español de los Negocios, Enseñanza de Chino a Hispanohablantes, Lengua Española, Guía de Tamsui en Español, etc., seleccionables según los intereses personales.
- Planificación de la carrera: teniendo en cuenta el mapa de la carrera, la planificación de los cursos y los futuros vínculos profesionales, existen cinco líneas o salidas laborales principales: traducción, negocios, turismo, enseñanza de chino y cultura⁵⁹.

En definitiva, los principales documentos vinculados con el diseño curricular del departamento de español de Tamkang son, de un lado, la tabla o el mapa de asignaturas curso por curso y, de otro lado, el programa de cada asignatura, que suele ocupar unas cinco páginas, ambos publicados en la web de la universidad. Aunque desconocemos los usos estadounidenses en relación con este tipo de documentos, podemos intuir cierta influencia americana sobre el currículo universitario taiwanés⁶⁰, al igual que sobre muchos otros ámbitos, y al mismo

58 Accesible desde la web: https://www.tfsx.tku.edu.tw/spanish/web_page/162. Consulta: 12 Nov. 2018.

59 Tomado también de la web del departamento. Consulta: 12 Nov. 2018.

60 Al igual que sobre muchos otros aspectos, por ejemplo, la fijación en los índices de revistas estadounidenses, acompañada del desinterés por los europeos o

tiempo lamentar el escaso influjo europeo⁶¹. A este respecto, cabría preguntarse, por ejemplo, cómo es posible que los alumnos alcancen los objetivos básicos si las competencias esenciales se establecen teniendo como meta el nivel B1. De hecho, en todos los departamentos de español de Taiwán, tanto en la docencia como en la investigación, se utilizan referencias del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y del Plan Curricular del Instituto Cervantes; por ejemplo, para definir competencias, o establecer requisitos de graduación, como es el de alcanzar un determinado nivel (B1, normalmente) en los exámenes DELE, amén de usar manuales basados en esas mismas referencias. A este respecto, nótese también la aparente falta de coherencia entre el currículo general o el programa de cada asignatura, donde nada se dice de los niveles del MCER, así como la elección por parte de los departamentos, con el visto bueno de los niveles organizativos superiores, de una prueba europea (DELE) como requisito de graduación, lo cual nos lleva a pensar que ninguna instancia de la universidad parece preocuparse por que se dé tal coherencia. Con respecto al requisito de graduación mencionado, se trata de una condición que en realidad no es tal, ya que en todos los departamentos es común otorgar a los alumnos otras "vías de escape" para graduarse, como son pasar alguna prueba local de dominio lingüístico, mucho menos exigente por cierto que las del Instituto Cervantes⁶², o matricularse en algún curso especial en caso de haber demostrado que no se ha podido superar el DELE⁶³.

latinoamericanos. En realidad, esta atracción social por lo americano se extiende a todo el sistema educativo taiwanés.

61 Entiéndase Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

62 Como es el caso de los célebres FLPT (Foreign Language Proficiency Test) y SFLPT (Second Foreign Language Proficiency Test-Basic Level) —coloquialmente conocidos como "Flipante" y "Superflipante" en el entorno del ELE en Taiwán—, gestionados por The Language Training and Testing Center, institución dependiente de la Universidad Nacional de Taiwán y reconocida por el Ministerio de Educación.

63 Esta generosa medida con los alumnos es otro ejemplo del paternalismo que, a nuestro modo de ver, envuelve la educación en Taiwán, por encima de la exigencia, pues va dirigida a que los estudiantes consigan graduarse en un tiempo razonable independientemente del nivel de español alcanzado.

A continuación, pasamos a relatar la experiencia vinculada a la parte del currículo concerniente al español, que es el objeto central de este apartado.

5.2. SITUACIÓN DE PARTIDA Y PRIMEROS PLANTEAMIENTOS

La posibilidad de renovar a fondo⁶⁴ el currículo de ELE en los departamentos de español de las universidades taiwanesas no surge todos los años, como por otra parte resulta comprensible. En la de Tamkang, por ejemplo, esto se puede hacer solo cada cuatro años o, lo que es lo mismo, lo que dura un ciclo de Grado. Pues bien, durante la primavera de 2016 surgió una de estas oportunidades, esto es, la de diseñar el plan curricular para el periodo 2017-2021. Para abreviar, el plan ideado para la ocasión y presentado al comité de cursos (o curricular) desde la dirección consistía en la siguiente lista de asignaturas obligatorias (Ob.) y optativas (Op.), con el correspondiente cambio de situación anotado en la columna de Observaciones:

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Observaciones
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Gramática española	8 (Ob.)	4	4							
Conversación española	8 (Ob.)	4	4							
Escritura de frases	8 (Ob.)	2	2							
Geografía e Historia de los Países Hispánicos	4 (Op.)	2	2							
Introducción a la cultura de los países hispánicos	4 (Op.)	2	2							Cambio de nombre
Español Audiovisual (I)	4 (Op.)	2	2							
Gramática española	8 (Ob.)			4	4					
Conversación española	8 (Ob.)			4	4					
Composición Española	4 (Ob.)			2	2					

64 En cambio, las renovaciones parciales, de menor calado —por ejemplo, la creación o cancelación de asignaturas optativas— pueden hacerse todos los años.

Lectura y Vocabulario del Español (I)	4 (Op.)	2	2	
Español Audiovisual (II)	4 (Op.)	2	2	
Introducción a la Lingüística	4 (Op.)	2	2	
Introducción y Apreciación de la Literatura de los Países Hispánicos	4 (Op.)	2	2	De nueva creación
Gramática Española Avanzada	4 (Ob.)		2 2	Desaparece
Lectura (y análisis intáctico)	4 (Ob.)		2 2	De nueva creación
Conversación Española (III)	8 (Ob.)		4 4	
Composición Española (II)	4 (Ob.)		2 2	
Lectura y Vocabulario del Español (II)	4 (Op.)		2 2	Desaparece
Ejercicios audiovisuales (I)	4 (Op.)		2 2	De nueva creación
Traducción del Español	4 (Ob.)		2 2	
Español del Turismo	4 (Op.)		2 2	
Introducción a la cultura de los países hispánicos	4 (Op.)		2 2	Pasa a 1.º año
Español Aplicado a la Enseñanza de Chino	4 (Op.)		2 2	
Introducción a la Literatura Española	2 (Ob.)		2 0	Desaparece
Literatura española	4 (Ob.)		2 2	De nueva creación
Introducción a la Literatura Hispanoamericana	2 (Ob.)		0 2	Pasa a 4.º año
Gramática española Superior	4 (Op.)		2 2	Desaparece
Lectura Avanzada y Análisis Sintáctico	4 (Op.)		2 2	De nueva creación
Conversación Española (IV)	8 (Ob.)		4 4	Aumenta 2 créditos
Español Aplicado	4 (Op.)		2 2	
Apreciación del Arte hispánico	4 (Op.)		2 2	
Traducción Española (II)	4 (Ob.)		2 2	

Antología del Teatro Hispanico	2 (Op.)	2	0	
Antología de la Novela Hispanica	2 (Op.)	0	2	Desaparece
Compresión Audiovisual (II)	2 (Op.)	0	2	De nueva creación
Cine Hispanico	2 (Op.)	0	2	De nueva creación
Recuperación del DELE	2 (Op.)	0	2	
Introducción a la Literatura Hispanica	2 (Ob.)	0	2	Desaparece
Literatura Hispanoamericana	4 (Ob.)	2	2	De nueva creación

Tabla 9.- Propuesta inicial del departamento.

Es decir, la propuesta inicial venía a consistir en: 1.^o) la creación de ocho asignaturas nuevas, tres de ellas obligatorias (Lectura y Análisis Sintáctico, Literatura Española y Literatura Hispanoamericana) y el resto optativas (Introducción y Apreciación de la Literatura de los Países Hispánicos, Ejercicios Audiovisuales I, Lectura Avanzada y Análisis Sintáctico, Compresión Audiovisual II, Cine Hispánico); 2.^o) la extinción de otras cinco (Gramática Española Avanzada, Lectura y Vocabulario del Español II, Introducción a la Literatura Española, Gramática Española Superior, Antología de la Novela Hispánica, Introducción a la Literatura Hispánica); 3.^o) dos traslados de asignaturas (por un lado, Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos, que pasaría a 1.^{er} año, por otro lado, Introducción a la Literatura Hispanoamericana, desplazada a 4.^o año); 4.^o) un incremento de dos créditos para una asignatura (Conversación Española IV); y 5.^o) un cambio de nombre (Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos). Mientras tanto, el resto del currículo se mantenía tal cual⁶⁵.

Por nuestra parte, en esa misma reunión planteamos al resto de los miembros del comité aprovechar la oportunidad para realizar cambios de mayor calado, en lugar de los —a nuestro juicio— pequeños retoques que se proponían. Sin embargo, tal sugerencia fue rechazada, con lo que se decidió seguir trabajando con el plan que figuraba

65 Proponer unos pocos cambios puntuales es algo habitual. También es práctica habitual emular lo que se hace en otros departamentos de la misma especialidad.

en el orden del día. Tras una breve discusión, la propuesta inicial fue aprobada para, posteriormente, ser llevada a la siguiente reunión departamental, esta vez integrada ya por todos los profesores a tiempo completo, de cara a su visto bueno definitivo.

Nuestra idea de una reforma más profunda volvimos a expresarla en la siguiente reunión departamental, donde fue recibida con cierto interés, de tal suerte que finalmente se acordó dar una oportunidad a ese nuevo plan que nosotros planteábamos. De esta manera, tras la reunión, se nos pidió elaborar dicho plan, a fin de presentarlo al resto de los profesores al final del semestre para su eventual aprobación⁶⁶.

Nuestro punto de partida general era la convicción, compartida por lo demás con otros colegas⁶⁷, de que nuestro plan de estudios vigente entonces, creado hace más de 50 años y apenas renovado en lo fundamental, se había quedado obsoleto⁶⁸ y que, por tanto, valía la pena elaborar una propuesta de un currículo de ELE actualizado que, además, sería pionera no solo en Taiwán sino en toda Asia. Concretamente, un nuevo currículo adaptado a: 1) la enseñanza moderna de lenguas extranjeras del siglo XXI; 2) la sociedad taiwanesa contemporánea y la realidad de los mercados de trabajo locales y globales; y 3) las necesidades e intereses de nuestros estudiantes. Dejando, pues, fuera del primer plano los intereses y las necesidades particulares de los profesores, con los que no obstante también habría que contar más adelante. Adicionalmente, se daba la circunstancia de que, desde hacía casi una década, en Tamkang se consideraba de facto que los objetivos específicos de todas las asignaturas, en todos los cursos, del currículo tradicional debían girar alrededor de los cuatro primeros niveles del MCER: A1 (primer año), A2 (segundo año), B1 (tercer año), B2 (cuarto año)⁶⁹.

66 Normalmente en este ámbito a quien propone algo se le sugiere llevarlo a cabo.

67 Véase, por ejemplo, lo apuntado por Cortés Moreno y Huang en el apartado 3 de este capítulo.

68 Opinión, por lo demás, en línea con lo expresado por el propio Ministerio de Educación en su *Libro Blanco* (2013), tal como se ha referido al comienzo de la Introducción.

69 A este respecto, recuérdese, como dato orientativo, que el Instituto Cervantes estipula que para alcanzar el nivel A1 son necesarias, en principio, unas 120 horas

En consonancia con estos y otros factores, concluimos que nuestra propuesta debía seguir las siguientes cuatro grandes orientaciones:

- 1) Directrices de la Universidad de Tamkang sobre la reforma curricular y el proceso de revisión (*TKU Guidelines on Curriculum Reform and The Process of Review*⁷⁰).
- 2) Directrices del proyecto anual de Tamkang (2016) en relación con el *Programa de Innovación en el Ecosistema de Aprendizaje Universitario* del Ministerio de Educación de Taiwán⁷¹: menos créditos totales para graduarse, menos créditos departamentales para programas de posgrado, pero más innovadores, interdisciplinarios, interculturales y basados en servicios.
- 3) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) y Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).
- 4) Viabilidad económica para la universidad (basada en el mantenimiento del número de grupos de alumnos).

De hecho, en la introducción de la propuesta que redactamos en su momento, nos pareció pertinente resaltar algunas buenas ideas felizmente halladas en el documento donde se recoge la primera de estas directrices. Estas aparecían, concretamente, en los puntos 4 y 8. En el primero de ellos, el mencionado documento interno, con respecto a los factores que debería tener en cuenta cualquier reforma curricular, indicaba (y todavía indica a día de hoy) lo siguiente:

The formulation of such courses should account for national and social demands, trends in industry development, the direction of TKU

de clase, para conseguir el A2, otras 120, 180 más para obtener el B1 y otras tantas para el B2 (agradecemos a Alberto Sánchez Griñán estos datos). Se trataba de una referencia aproximada, pero a la vez relevante, que de algún modo había que tener en cuenta a la hora de planificar nuestro currículo de ELE.

70 Véase en: <[http://oa.tku.edu.tw/Law.nsf/LawView/D66A29490BFAB73548257BC700093309/\\$FILE/5-37.pdf](http://oa.tku.edu.tw/Law.nsf/LawView/D66A29490BFAB73548257BC700093309/$FILE/5-37.pdf)>. Consulta: 10 Mar. 2019.

71 Puede encontrarse información sobre este programa gubernamental (大學學習生態系統創新計畫) en la página <<https://www.edu.tw>>. Consulta: 10 Mar. 2019.

*development (its mission and vision), the educational goals of each department or each "unit" of the General Education Curriculum, TKU's Eight Essential Qualities, the core abilities for each department, the Triple Objectives of Education, and cross-discipline credits and programs, etc. Every four years, these organizing bodies **should carry out a progress inspection, to try and better align school development with student demand** [el subrayado es nuestro] (TKU Guidelines 1).*

Mientras que en el punto 8, en relación con las tareas del Comité Curricular de todos los departamentos, se afirmaba esto otro:

*The Curriculum Committee of each academic department and from each unit of the general education curriculum should strive to implement policies that **enhance the competitiveness of TKU students in the workplace, as well as incorporating the opinions of students, alumni, and industry representatives, continually reviewing and modifying professional courses, and –in accordance with the results of student study questionnaires– work to improve course design and instruction** [el subrayado es nuestro] (TKU Guidelines 2).*

Es decir, nos interesaba destacar cómo la propia universidad, quizá en línea con las inquietudes del propio Ministerio de Educación, hacía hincapié, por un lado, en la necesidad de llevar a cabo una revisión del progreso de los planes curriculares, teniendo en cuenta diversos factores (demandas sociales y nacionales, corrientes actuales empresariales, la propia misión y visión de la universidad, los objetivos educativos de cada departamento, etc.) con el objetivo de "tratar de alinear mejor el desarrollo universitario con la demanda de los estudiantes". Y, por otro lado, la recomendación múltiple de: 1) implementar medidas dirigidas a mejorar la competitividad laboral de los estudiantes; 2) tener en cuenta la opinión de los estudiantes, los antiguos alumnos, y los representantes empresariales; 3) revisar y modificar permanentemente los cursos profesionales —de acuerdo con cuestionarios pasados a los alumnos—; y 4) trabajar para mejorar no sólo el diseño de los cursos sino también la enseñanza. Ideas todas ellas con las que, huelga decirlo, estábamos completamente de

acuerdo. Dicho de otro modo, considerábamos necesario sustentar la propuesta no solo en nuestra experiencia y nuestros conocimientos, sino también en datos relevantes incluso para la propia universidad.

Al mismo tiempo, para facilitar la comprensión y el alcance de la nueva propuesta, se nos ocurrió aportar un sencillo cuadro comparativo, no exhaustivo, donde quedaban contrastados algunos de los fundamentos didácticos del viejo y el (posible) nuevo currículo:

Diseño curricular actual (Enseñanza-aprendizaje tradicional)	Nuevo plan curricular (Enseñanza-aprendizaje moderno)
Instrucción centrada en el profesor	Instrucción centrada en el estudiante
Método de gramática-traducción Método audiolingual	Enfoque comunicativo o funcional Aprendizaje de la lengua basado en tareas Enfoque cognitivo del aprendizaje de la lengua
Enfoque basado en destreza aisladas	Integración de destrezas
Enseñanza/aprendizaje deductivo de la gramática	Enseñanza/aprendizaje inductivo de la gramática
Lengua separada de la cultura	Enseñanza integrada de la lengua y la cultura
Enfoque basado en una cultura específica	Enfoque intercultural

Tabla 10.- Fundamentos teórico-didácticos de la propuesta alternativa.

Otro aspecto cuya inclusión nos pareció atractiva fueron tres referencias que conectaban directamente con lo establecido en las directrices de Tamkang sobre la reforma curricular, mencionadas más arriba. En primer lugar, nuestro nuevo currículo tendría en cuenta algunos análisis recientes sobre el mercado del español en Taiwán, que sobre todo corresponden al profesor Riutort de la Universidad Fu Jen. De esta manera, queríamos llamar la atención sobre los resultados de una investigación, pionera en Taiwán, donde se muestra cómo el examen de las ofertas de trabajo permite realizar una auditoría de las opciones de acceso al mercado taiwanés para graduados en español como idioma extranjero⁷². En segundo lugar, apuntábamos también

72 Concretamente, Riutort realiza una auditoría de capacitación basada en un análisis cuantitativo contrastivo de 336 empleos y atributos de empleabilidad de 62

los trabajos publicados por el profesor Cortés Moreno, del departamento de español de esa misma universidad, a partir de una serie de encuestas sobre el diseño curricular de español y las opiniones, necesidades y expectativas de sus estudiantes⁷³. Y en tercer lugar, indicábamos que se tendría en cuenta una encuesta complementaria, similar a las realizadas por Cortés Moreno en Fu Jen y cotejada con estas, sobre las opiniones, necesidades, expectativas de nuestros propios estudiantes. De hecho, al final llegamos a obtener datos de 323 informantes de los cursos de grado de primero a cuarto⁷⁴.

Pero antes de ponerse a trabajar a fondo en todo lo anterior, había que saber a qué normas administrativas de nuestra universidad debíamos ajustarnos. Por ejemplo, uno de los escollos más complicados de sortear durante todo el proceso —recordemos, además, que toda la información se proporciona en idioma chino burocrático— fue el del número de créditos requeridos según las normas de la universidad vigentes entonces, que al mismo tiempo implicaban el manejo combinado de tres elementos: tipo de asignaturas, número de créditos y fórmulas aplicables. Aparte, había que tener en consideración también el porcentaje de distribución de los créditos. Los siguientes dos cuadros muestran la interrelación de estos diferentes componentes:

	Tipo de asignaturas	Créditos	Fórmulas
(A)	Obligatorias TKU	31 (fijos)	$A+B \leq E * 75\%$
(B)	Obligatorias DEPT	65-74	
(C)	Optativas DEPT	19-21	$C \leq E * 15\%$
(D)	Libres	El resto	
(E)	SUM	128-140	$E = A+B+C+D$

Tabla 11.- Normas de Tamkang (TKU) sobre el n.º de créditos requeridos ("TKU required credits Rules").

estudiantes de último año del Departamento de Español de la Universidad Fu Jen.

73 A estos estudios nos hemos referido en el apartado 3 del presente capítulo.

74 Los resultados de esta encuesta se resumen en el epígrafe siguiente.

A+B	75%
C	15%
D	10%
A+B+C+D	100%

Tabla 12.- Normas sobre la distribución de los créditos ("TKU Distribution Rules").

Reglas, por lo demás, a las que había que ajustarse por mera prudencia, ya que la experiencia nos había enseñado que, aunque en principio todo puede plantearse, era mejor proponer aquello que la universidad reconociera como factible según sus criterios⁷⁵. Como también resultaba conveniente, desde otro punto de vista, tener en cuenta antes las opiniones de nuestros alumnos, cuestión que se aborda en el siguiente epígrafe.

5.3. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SUS INTERESES, NECESIDADES Y EL CURRÍCULO VIGENTE

Un elemento que nos parecía indispensable para elaborar la nueva propuesta era recabar previamente la opinión de nuestros propios alumnos, es decir, realizar un análisis de sus necesidades e intereses, pues hasta entonces nunca se había llevado a cabo en los términos que creíamos adecuados. A fin de elaborar el instrumento de recogida de datos, pedimos la colaboración de dos profesores del departamento⁷⁶. Diseñamos una encuesta bilingüe (español y chino), para mejor comprensión de nuestros informantes, con 20 cuestiones cerradas de opción múltiple que hacían referencia a varios aspectos: su motivación por el estudio del español, el interés y utilidad de las asignaturas actuales, el número ideal de alumnos por clase, los temas favoritos vinculados con las clases, la utilidad del español tras su graduación,

⁷⁵ Lo cual, por cierto, no suele resultar nada fácil, ni siquiera para el propio personal nativo (taiwanés).

⁷⁶ Agradecemos profundamente al profesor Rachid Lamarti, que en aquel curso (2015-2016) se encontraba en excedencia en España, y a la profesora Lidia Lee su colaboración en esta fase.

las asignaturas que echaban de menos o cuyas horas aumentarían, los temas en que deberían centrarse las asignaturas troncales, modalidades de traducción e interpretación más interesantes y útiles de cara al futuro, los temas menos interesantes y útiles, su área y variedad lingüística hispánica preferida, asignaturas optativas más interesantes, y grado global de satisfacción de las asignaturas actuales (tanto obligatorias como optativas).

Al final, como se ha indicado antes, la muestra total de informantes fue de 323 (un 57% de los alumnos de 1.º a 4.º), repartidos de la siguiente manera: 1.º curso, 115 (80%); 2.º curso, 93 (70%); 3.º curso, 70 (53%); 4.º curso, 45 (28%). A continuación, comentaremos los resultados globales, que, si bien datan de hace tres años, consideramos válidos en la actualidad. Aunque nos referiremos a algunos datos numéricos, por motivos de espacio y por no constituir el centro de interés de este capítulo, debemos prescindir aquí del apoyo del cuestionario y los gráficos, cuyo estudio en detalle dejamos para otra ocasión⁷⁷.

Para empezar, se les preguntaba sobre su motivación para estudiar español, y se les ofrecía seis opciones posibles. La mayoría manifestaba que lo hacía sobre todo por interés; en segundo lugar, estaban quienes lo hacían por la utilidad del español y, en tercer lugar, los que apelaban al gusto por la lengua. Llamaba negativamente la atención, sin embargo, que solo 10 estudiantes indicaran el trabajo como motivación, y que hasta 30 de ellos señalaran las notas como razón principal.

A continuación, había cuatro cuestiones seguidas que pretendían indagar sobre lo "interesante" y "útil" del currículo, de las materias que lo componían en aquel momento. Así, en primer lugar, sobre las asignaturas que les parecían más interesantes, tanto obligatorias como optativas, debían elegir las dos más atractivas. Una abrumadora mayoría de alumnos eligió la asignatura de Conversación, a gran distancia de las siguientes, entre las que destacaban Gramática, entre el resto de las obligatorias, y Español del Turismo, entre las optativas. En el otro extremo destacaban poderosamente asignaturas como

77 En la documentación final de la propuesta, la parte de la encuesta era la más extensa, ya que ocupaba más de 100 páginas.

Introducción a la Lingüística e Introducción a la Literatura, consideradas poco interesantes por casi todos los alumnos.

Luego, como complemento indagador de la anterior pregunta, se pedía a los estudiantes que señalaran las dos asignaturas que les parecieran menos interesantes. Aquí, en coherencia con las respuestas a la cuestión anterior, se confirmó que Introducción a la Lingüística Española les parecía la materia menos interesante. Al mismo tiempo, si antes alrededor de 50 informantes señalaban la Gramática como interesante, ahora eran más de 70 los que la consideran poco interesante. Otras materias también poco atractivas para ellos eran Historia y Geografía Española, Composición, Ejercicios de Frases en Español, junto con las dos introducciones a la literatura.

Una vez indagado el "interés", la encuesta pasaba a preguntar por la "utilidad" de las asignaturas, con el fin de contrastar la opinión de nuestros alumnos sobre ambos conceptos. Aquí volvían a descollar la Conversación, que se confirmaba como clase interesante a la vez que útil; y en menor medida la Gramática, que los alumnos consideraban de utilidad, aunque al mismo tiempo les resultara menos interesante. La Traducción e Interpretación, así como la Práctica Auditiva, eran otras materias que bastantes estudiantes veían útiles. En el otro extremo se situaban hasta ocho asignaturas que ningún alumno marcó como útiles, entre las que se encontraban nada menos que seis relacionadas con la literatura. Por lo demás, Introducción a la Lingüística Española, que ya había sido considerada como nada interesante, se señalaba ahora también como inútil, con lo que en definitiva quedaba marcada negativamente por una amplísima mayoría de alumnos. En cambio, sorprendía que ninguno indicara la utilidad de Introducción a la Cultura Española.

Finalmente, la serie sobre el interés y la utilidad de las asignaturas se cerraba con otra pregunta, complementaria de la anterior, sobre aquellas dos que les parecían menos útiles. Una vez más, Introducción a la Lingüística Española se situaba expresa y claramente como la más inútil, seguida de Historia y Geografía Española. De nuevo también las dos literaturas se marcaron como bastante poco útiles, al igual que Ejercicios de Frases en Español, de corte gramatical. En cambio, las dos relacionadas con la Traducción e Interpretación, junto con la

Conversación, la Gramática y el Español Comercial se hallaban entre las menos inútiles.

La encuesta continuaba cambiando de tema, con una pregunta acerca del número de alumnos por clase de ELE que consideraban adecuado, con opciones que iban desde 20 hasta más de 60. La gran mayoría de los estudiantes consultados abogaba por un número sensato, es decir, reducido, de compañeros por clase, entre 20 y 30. Causó bastante sorpresa, no obstante, que una veintena de informantes valoraran como una situación ideal clases con 50, 60 e incluso más alumnos, a las que, por lo demás, se encuentran acostumbrados. Para aclararlo sería necesario disponer de datos cualitativos adicionales.

Otro aspecto por el que se les preguntaba tenía que ver con sus preferencias en relación con una serie de destrezas y bloques temáticos de materias, como Expresión Escrita, Cultura, Traducción, etc. Aquí despuntaba claramente la Expresión Oral, seguida a bastante distancia de la Cultura, la Comprensión Oral y la Traducción e Interpretación. En el otro extremo, la Expresión escrita, la Lengua Aplicada y, en menor medida, la Gramática no les resultaban atractivas.

Las dos preguntas siguientes tenían como objeto conocer la opinión de los alumnos sobre el uso que harían del español en el futuro y sus salidas profesionales. Así, por un lado, en relación con la primera, más general, la gran mayoría de los encuestados señalaba "trabajar" y "viajar" como los dos usos principales del español de cara al futuro. Más de la mitad apuntaban también "relacionarse", mientras que "divertirte" y "estudiar" eran otros fines notables, aunque minoritarios. La otra pregunta incidía directamente en el tipo de trabajo, los campos laborales vinculados con el español, al que esperaban incorporarse en el futuro. A este respecto, nuestros alumnos pensaban que su futuro laboral pasaría por los campos de los negocios y el turismo, preferentemente, pero también por el mundo de las relaciones internacionales y la diplomacia, así como por el de la traducción e interpretación.

La siguiente cuestión tenía como objetivo conocer las preferencias de los alumnos de cara a la creación de futuras asignaturas de español dentro del departamento. Para ello se les ofrecía una lista de once materias entre las que elegir. La gran mayoría de los informantes echaba mucho de menos un curso de preparación de DELE —recordemos que

actualmente aprobar el B1⁷⁸ es requisito de graduación en Tamkang—. Otras asignaturas que les gustaría tener a bastantes alumnos eran Japonés Comercial (?), Lectura, Apreciación de Películas Españolas y Relaciones Internacionales y Diplomacia.

Aunque anteriormente se les había preguntado por qué bloques temáticos de materias les gustaban más, con una nueva pregunta se pretendía conocer, además, si los estudiantes consideraban que dentro del currículo de ELE debería haber más cursos relacionados con tales bloques. Aquí, se confirmaba que una gran mayoría de nuestros alumnos estaban a favor de más cursos de comprensión y expresión, siendo también bastantes los que demandaban Cultura y, en menor medida, Traducción e Interpretación y Comprensión Escrita. También se confirmaba que no había una especial demanda adicional de clases de Expresión Escrita, Literatura y Gramática.

La pregunta siguiente volvía a incidir en las asignaturas, pero en este caso solo en las troncales, a fin de conocer la importancia otorgada por los alumnos a este conjunto clave de cursos. Para ello se les daba a elegir entre una lista de nueve materias. Una gran mayoría de los alumnos consideraba sobre todo la Expresión Oral como clave a la hora de configurar la parte troncal de currículo de ELE, seguida de la Gramática y, a corta distancia, la Comprensión Oral. Por el contrario, asignaturas como Lengua Aplicada, Literatura o Expresión y Comprensión Escrita no debían formar parte del centro del aprendizaje, según nuestros estudiantes.

Intuyendo el interés de nuestros alumnos por la traducción e interpretación, las dos siguientes preguntas abordaban este ámbito, concretamente se les cuestionaba acerca de los diferentes tipos de traducción e interpretación que consideraban más importantes, interesantes, o útiles para su futuro. Los resultados con respecto a la traducción, cuyo ítem incluía ocho modalidades, mostraban el interés por la traducción corporativa y comercial, elegida por casi 250 alumnos. En cuanto al resto de las modalidades, la musical y audiovisual, por un lado, y la institucional, por otro, eran las preferidas. En cambio,

78 A2 en el momento de la encuesta.

la traducción jurídica y legal y la científico-técnica despertaron escaso interés.

Por otra parte, los resultados con respecto a la interpretación, cuyo ítem incluía siete modalidades, revelaban el interés por la interpretación para sesiones de grupo (márquetin) y la de acompañamiento, ambas elegidas por casi 200 alumnos. En cuanto al resto de las modalidades, también les resultaba atractiva la de conferencias, y en menor medida, la interpretación en el sector público y en los medios de comunicación. No ocurría lo mismo con la correspondiente a los ámbitos sanitario y judicial, que prácticamente no la eligió casi nadie.

Otra cuestión que preguntamos a los alumnos fue qué temas de estudio consideraban menos importantes, con el fin de conocer cuáles eran los que menos les motivaban y, por lo tanto, resultarían menos propicios para tratarlos en futuras asignaturas. El resultado fue que no les interesan tanto las ciencias y las nuevas tecnologías, así como tampoco la Lingüística, cuanto temas conectados con el turismo, las fiestas, la gastronomía o el cine. Y les parecía mejor aprender sobre noticias y sociedad actuales o diplomacia y relaciones internacionales que sobre literatura, deportes, enseñanza o geografía e historia.

Con ocasión de la encuesta, aprovechamos también para incluir un par de preguntas acerca de las áreas hispanófonas y variedades fonéticas de mayor y menor interés para nuestros estudiantes. Se trataba de comprobar si se confirmaban algunas investigaciones existentes que indican una general preferencia de alumnos sinohablantes de ELE por lo español de España (Blanco Pena 2014, 2015, 2017, 2018) para, en consecuencia, tenerlo en cuenta quizá de cara a futuras modificaciones en el currículo. En cuanto a las áreas geográficas en general, el resultado confirmaba una mayor preferencia por España, si bien no de manera tan acusada como las investigaciones mencionadas más arriba concluyen. De hecho, la amplia región de Sudamérica resultó también muy popular entre nuestros alumnos, bastante más que la zona americana central. Además, con respecto a las variedades lingüísticas, los resultados fueron idénticos a los del ítem precedente, con lo que se venía a confirmar lo apuntado en el párrafo anterior.

A continuación, a fin de conocer las preferencias de nuestros alumnos por una serie de asignaturas que, basados en nuestro

conocimiento intuitivo y nuestra experiencia, creíamos que podrían ser candidatas a futuras materias optativas —junto con otras existentes en aquel momento—, confeccionamos una pregunta, algo farragosa todo hay que decirlo, con una lista de 27 posibles asignaturas entre las que debían elegir las 15 más interesantes o importantes. En las respuestas observamos once asignaturas marcadas más de 200 veces, como Preparación y Entrenamiento para el DELE, Noticias de Actualidad en Español, Interpretación Comercial y Cultural, etc., frente a otras con menor popularidad como Introducción a la Lingüística Española o Español de las Ciencias y las Nuevas Tecnologías, entre otras.

Finalmente, como referencia global, las dos últimas preguntas pretendían conocer el grado de satisfacción general de nuestros estudiantes con respecto a las entonces vigentes asignaturas obligatorias y optativas. Así, en cuanto a las obligatorias, los resultados indicaban que una gran mayoría de alumnos estaba satisfecho o muy satisfecho con este tipo de materias. Por otro lado, en lo concerniente a las optativas, prácticamente la mitad de de ellos se mostraban poco o nada satisfechos con sus asignaturas optativas, al contrario de lo manifestado en relación con las obligatorias.

Hasta aquí los resultados globales de la encuesta. Aunque por los motivos indicados antes no podemos detenernos a analizar como nos gustaría los resultados parciales —esto es, curso por curso, ítem por ítem—, adviértase que para según qué cuestiones estos resultan muy relevantes. En efecto, los alumnos de tercero y cuarto, por su antigüedad y experiencia en el departamento, así como por la proximidad de su graduación, por fuerza tienen un mayor conocimiento de causa y un criterio mejor formado sobre algunos de los temas planteados a lo largo de la encuesta. Esto debe ponderarse, sobre todo, a la hora de preguntarles por lo satisfechos que están con las asignaturas: si todavía no las han cursado, difícilmente pueden saber si les gustan o no, o si son importantes o no para su todavía lejano futuro fuera de la universidad. Sobre esta cuestión, el parecer de los alumnos de último año resulta, sin duda, cualitativamente el más significativo, lo cual no puede olvidarse a la hora de reformar un currículo.

Por todo ello, para terminar este apartado, señalaremos brevemente cómo evolucionó la opinión de nuestros alumnos a la hora de revelar su satisfacción con las asignaturas tanto obligatorias como optativas. Aquí las opiniones variaban considerablemente de un curso a otro. Llamaba la atención, por ejemplo, cómo la percepción positiva de las asignaturas obligatorias iba disminuyendo a lo largo de los tres primeros cursos, para volver a repuntar en cuarto —donde coincide con la de primero—. Más patente resultaba la progresiva insatisfacción de los alumnos con respecto a las materias optativas, donde también se observaba un cambio a mejor valoración en el último año de carrera. Otra conclusión extraíble a la luz de los datos obtenidos es que en tercer año es cuando peor opinión tienen los alumnos sobre todas las asignaturas. Por supuesto, para analizar y discutir estos resultados con mayor propiedad sería necesario tener en cuenta los posibles factores que pueden explicarlos: asignaturas por año (por ejemplo, en cuarto desaparece Composición, y Gramática ya no es obligatoria), profesores (en los dos primeros cursos enseñan locales, mientras que los nativos lo hacen, prioritariamente en español, en los dos últimos), etc. Tarea que también dejamos para otra ocasión.

5.4. PROPUESTAS

Una vez tenidos en cuenta todos los elementos y factores apuntados en los apartados anteriores, elaboramos y presentamos al departamento, en abril de 2016, la propuesta que se nos había pedido (Propuesta 1) en su momento. Esta contenía: a) una presentación de los fundamentos teóricos, metodológicos y administrativos; b) un cuadro de asignaturas obligatorias por año académico y semestres con sus respectivos créditos, grupos, y número de alumnos por grupo; c) una lista de asignaturas optativas; d) un anexo con los resultados de la encuesta a los alumnos. Así, con respecto a apartado b) se proponía concretamente el cuadro siguiente:

Nombre de la asignatura	Créditos	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Español: Destrezas integradas (I)	12	6	6							8 (20-25 alumnos)
Cultura/Civilización Hispánica (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Español: Destrezas integradas (II)	12			6	6					6 (20-25 alumnos)
Cultura/Civilización Hispánica (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Español: Destrezas integradas (III)	12					6	6			5 (20-25 alumnos)
Cultura/Civilización Hispánica (III)	8					4	4			4 (30-35 alumnos)
Español: Destrezas integradas (IV)	12							6	6	6 (20-25 alumnos)
Cultura/Civilización Hispánica (IV)	4							4	4	4 (30-35 alumnos)
Créditos en total: 68 (actualmente 74). Grupos por semestre: 190 (actualmente 194). Grupos en cursos obligatorios (en paréntesis, el número actual). 1.º curso: 56 (58) 8-4. 2.º curso: 44 (52) 6-4. 3.º curso: 46 (54) 5-4. 4.º curso: 30 (58) 6-4. Total: 190 (194). Esto garantiza la viabilidad económica de nuestra reforma curricular.										

Tabla 13.- Propuesta 1: Asignaturas obligatorias.

En cuanto a las asignaturas optativas, eran 15 las propuestas, todas de cuatro créditos, y coincidían exactamente con las señaladas como más interesantes por los alumnos en la encuesta comentada en el epígrafe anterior, a saber:

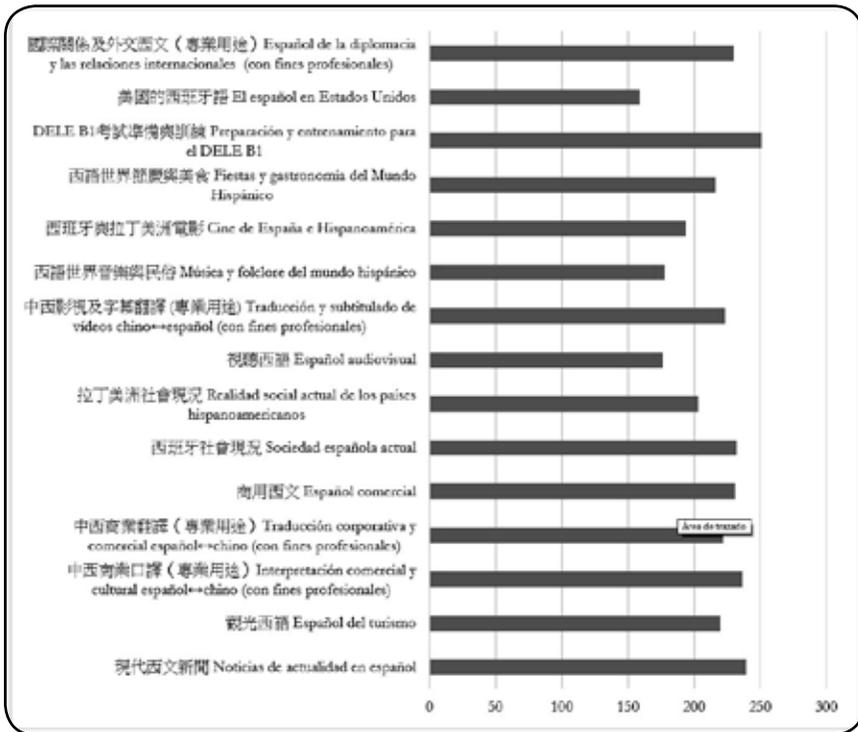


Gráfico 3.- Propuesta 1: Asignaturas optativas preferidas por los alumnos.

Además, todo esto se ajustaba numéricamente a la cantidad de créditos y porcentajes exigidos por la universidad, concretamente de la siguiente manera:

	Tipo de asignatura	Créditos	Fórmulas
(A)	Obligatorias TKU	31 (fijos)	A+B<=E*75%
(B)	Obligatorias DEPT	68	
(C)	Optativas DEPT	20	C<=E*15%
(D)	Libres	15	
(E)	SUM	134	E=A+B+C+D

Tabla 14.- Propuesta 1: Correspondencia créditos-fórmulas.

Sin embargo, este plan, una vez explicado, produjo bastantes dudas y reticencias. Por ejemplo, uno de los problemas tenía que ver con la asignatura de Español, pues requería ser impartida integrando las diferentes destrezas y materias del plan vigente⁷⁹. También se manifestó bastante desacuerdo con la desaparición de Gramática, Composición, Literatura y Traducción e Interpretación en tanto que materias obligatorias. Al mismo tiempo, se expresaron dudas acerca de varias asignaturas optativas, muchas de ellas novedosas, ya que no se veía quién podría impartirlas y de qué manera. Otra dificultad tenía que ver, a decir de algunos colegas, con el excesivo número de créditos de las asignaturas de Español (12) y Cultura Hispánica (8), pues parece que esto otorgaba demasiado "poder" a los profesores a la hora de aprobar o suspender y, al mismo tiempo, podía crear problemas a la hora de recuperarlas en verano⁸⁰.

En suma, estos y otros inconvenientes ponían de manifiesto la necesidad de negociar la propuesta con los demás profesores y modificarla en aras de un mayor consenso. Fruto de lo cual, a partir de entonces, nuestro planteamiento inicial sufrió varios cambios, sobre todo en lo que respecta a las asignaturas obligatorias⁸¹. Por motivos de espacio ya comentados, en las próximas páginas nos limitaremos a mostrar, sucesivamente, todas las versiones discutidas. No obstante, creemos que su observación atenta resulta suficiente para entender los términos en que se desarrolló esta parte del proceso y las diferentes sensibilidades que se iban expresando. Nótese que, a partir de la segunda versión, la lista asignaturas optativas, siempre escogidas y sugeridas a partir de las 15 más interesantes, según las encuestas hechas a nuestros alumnos, incorporaba ya su distribución de créditos por semestre y año:

79 Algunos profesores se mostraban preocupados por el modo de impartir clase de español integrando las diferentes destrezas.

80 Así se interpreta la opinión que pudieran tener los propios alumnos a este respecto.

81 En total fueron elaboradas seis versiones, cada una de las cuales fue presentada, explicada y discutida en diferentes reuniones durante la primera quincena de mayo. El objetivo era recoger, en la medida de lo posible, las opiniones, preferencias e intereses que se iban expresando; dicho de otro modo, consensuar la propuesta definitiva.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Destr. integradas del esp. (I)	12	6	6							8 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Práctica de la pron. española	2	1	1							8 (20-25 alumnos)
Destr. integradas del esp. (II)	12			6	6					6 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Práctica de la comprensión auditiva del español	2			1	1					6 (20-25 alumnos)
Destr. integradas del español (III)	12					6	6			5 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (III)	4					2	2			4 (30-35 alumnos)
Dest. integradas del español (IV)	12							6	6	6 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)

Tabla 15.- Propuesta 2: Asignaturas obligatorias.

Nombre de la asignatura (optativas)	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Español del turismo	2					2	0			
Traducción corporativa y comercial español-chino	2							2	0	
Interpretación comercial y cultural español-chino	2							0	2	
Sociedad actual del Mundo hispánico	4	2	2							
Español aplicado a la enseñanza de chino	2					0	2			
Traducción y subtítulo de vídeos chino-español	2			0	2					
Cine de España e Hispanoamérica	4			2	2					
Fiestas y gastronomía del Mundo Hispánico	4	2	2							
Preparación para el DELE B1	2					2	0			
Español de la diplomacia y las relaciones internac.	2					0	2			
Español de los negocios	4							2	2	
Noticias de actualidad en español	4			2	2					
Observaciones: En total, 12 asignaturas optativas. Créditos totales: 34 (máximo, 35; actualmente, 5)										

Tabla 16.- Propuesta 2: Asignaturas optativas.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Conversación Española (I)	8	4	4							8 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (I)	2	1	1							8 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Conversación Española (II)	8			4	4					6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (II)	2			1	1					6 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Conversación Española (III)	8					4	4			5 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (III)	4					2	2			3 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (III)	2					1	1			5 (20-25 alumnos)
Lectura transcultural (III)	4					2	2			3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (IV)	8							4	4	6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (IV)	2							1	1	6 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)

Observaciones: Créditos en total: 72 actualmente 74. Grupos por semestre: 185 actualmente 194. Grupos en cursos obligatorios en paréntesis, el número actual. 1.º curso: 56 58 8-4-2-4. 2.º curso: 46 52 8-4-2-4. 3.º curso: 37 54 8-4-2-4. 4.º curso: 46 30 6-4; Total: 185 194. Esto garantiza la viabilidad económica de nuestra reforma curricular.

Tabla 17.- Propuesta 3: Asignaturas obligatorias.

Nombre de la asignatura (optativas)	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Español del turismo	4			2	2				
Traducción corporativa y comercial español-chino	4					2	2		
Interpretación comercial y cultural español-chino	4							2	2
Sociedad actual del Mundo Hispánico	4	2	2						
Español aplicado a la enseñanza de chino	4			2	2				
Traducción y subtítulo de vídeos chino-español	4					2	2		
Cine de España e Hispanoamérica	4			2	2				
Fiestas y gastronomía del Mundo Hispánico	4	2	2						
Preparación para el DELE B1	4					2	2		
Español de la diplomacia y las relaciones internacionales	4							2	2
Español de los negocios	4							2	2
Noticias de actualidad en español	4			2	2				
Literatura Española	2					2	0		
Literatura Hispanoamericana	2					0	2		
Arte del Mundo Hispánico	4							2	2
Observaciones: 15 asignaturas optativas. Créditos en total: 56 (máximo, 58; actualmente 52)									

Tabla 18.- Propuesta 3: Asignaturas optativas.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.	Sem.	Sem.	Sem.	Sem.	Sem.	Sem.	Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Conversación Española (I)	8	4	4							8 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (I)	2	1	1							4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (I)	4	2	2							3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (II)	8			4	4					6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (II)	2			1	1					4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (II)	4			2	2					3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (III)	8					4	4			5 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (III)	4					2	2			3 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (III)	2					1	1			3 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (III)	4					2	2			2 (30-35 alumnos)
Conversación Española (IV)	8							4	4	6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (IV)	2							1	1	4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (IV)	4							2	2	3 (30-35 alumnos)
Observaciones: Créditos en total: 72 actualmente 72. Grupos por año: 167 x 2 = 334 actualmente 168 x 2 = 336. Grupos en cursos obligatorios en paréntesis, el número actual. 1.º curso: 50x2 54x2 8-4-2-4. 2.º curso: 42x2 46x2 8-4-2-4. 3.º curso: 33x2 46x2 8-4-2-4. 4.º curso: 42x2 22x2 8-4-2-4. Grupos por semestre: 167 168. Estos números garantizan la viabilidad económica de nuestra reforma curricular.										

Tabla 19.- Propuesta 4: Asignaturas obligatorias⁸².

82 Se trata de la versión 3 revisada. Las asignaturas y los créditos eran los mismos que en la propuesta anterior, aunque con una ligera variación en cuanto al número de grupos en alguna de ellas. Esta cuarta propuesta se complementó con la misma lista de 15 asignaturas optativas de la versión anterior.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Conversación Española (I)	8	4	4							8 (20-25 alumnos)
Gramática en contexto (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (I)	2	1	1							4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (I)	4	2	2							3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (II)	8			4	4					6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (II)	2			1	1					4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (II)	4			2	2					3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (III)	8					4	4			5 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (III)	4					2	2			3 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (III)	2					1	1			3 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (III)	4					2	2			2 (30-35 alumnos)
Conversación Española (IV)	8							4	4	6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (IV)	2							1	1	4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (IV)	4							2	2	3 (30-35 alumnos)
Observaciones: Créditos en total: 72 actualmente 72. Grupos por año: 167 x 2 = 334 actualmente 168 x 2 = 336. Grupos en cursos obligatorios en paréntesis, el número actual. 1.º curso: 50x2 54x2 8-4-2-4. 2.º curso: 42x2 46x2 8-4-2-4. 3.º curso: 33x2 46x2 8-4-2-4. 4.º curso: 42x2 22x2 8-4-2-4. Grupos por semestre: 167 168. Estos números garantizan la viabilidad económica de nuestra reforma curricular.										

Tabla 20.- Propuesta 5: Asignaturas obligatorias⁸³.

83 Se trata de la cuarta ligeramente revisada. El número de créditos por tipo de asignatura no varía. Las asignaturas obligatorias y créditos eran los mismos que en la propuesta anterior; aunque con una ligera modificación: una asignatura de primero pasaba a llamarse Gramática en contexto (I) en lugar de Gramática y escritura en contexto (I). El resto se mantenía igual.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Español del turismo	4			2	2				
Traducción corporativa y comercial español-chino	4					2	2		
Interpretación comercial y cultural español-chino	4							2	2
Sociedad actual del Mundo Hispánico	4	2	2						
Español aplicado a la enseñanza de chino	4			2	2				
Traducción y subtitulado de vídeos chino-español	4					2	2		
Cine de España e Hispanoamérica	4			2	2				
Fiestas y gastronomía del Mundo Hispánico	4	2	2						
Preparación para el DELE B1	4					2	2		
Español de los negocios	4							2	2
Noticias de actualidad en español	4			2	2				
Literatura Española	2					2	0		
Literatura Hispanoamericana	2					0	2		
Arte del Mundo Hispánico	4							2	2
Recuperación del DELE	2							0	2

Tabla 21.- Propuesta 5: Asignaturas optativas⁸⁴.

84 Con respecto a la versión anterior, aquí desaparece Español de la diplomacia y las relaciones internacionales, para dar entrada a otra vigente en cuarto año en aquel momento: Recuperación del DELE (semestral y opcional para los alumnos que no han logrado aprobar el DELE B1).

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Conversación Española (I)	8	4	4							8 (20-25 alumnos)
Gramática en contexto (I)	4	2	2							4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (I)	2	1	1							4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (I)	4	2	2							3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (II)	8			4	4					6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (II)	4			2	2					4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (II)	2			1	1					4 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (II)	4			2	2					3 (30-35 alumnos)
Conversación Española (III)	8					4	4			5 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (III)	4					2	2			3 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (III)	2					1	1			3 (30-35 alumnos)
Lectura transcultural (III)	4					2	2			2 (30-35 alumnos)
Conversación Española (IV)	8							4	4	6 (20-25 alumnos)
Gramática y escritura en contexto (IV)	4							2	2	4 (30-35 alumnos)
Comp. auditiva y práctica de la pronunc. del español (IV)	2							1	1	4 (30-35 alumnos)
Traducción corporativa y comercial español-chino	2							2		3 (30-35 alumnos)
Interpretación comercial y cultural español-chino	2							2		3 (30-35 alumnos)
Observaciones: Créditos en total: 72 actualmente 72. Grupos por año: 167 x 2 = 334 actualmente 168 x 2 = 336. Grupos en cursos obligatorios en paréntesis, el número actual. 1.º curso: 50x2 54x2 8-4-2-4. 2.º curso: 42x2 46x2 8-4-2-4. 3.º curso: 33x2 46x2 8-4-2-4. 4.º curso: 42x2 22x2 8-4-2-4. Grupos por semestre: 167 168. Estos números garantizan la viabilidad económica de nuestra reforma curricular.										

Tabla 22.- Propuesta 6: Asignaturas obligatorias⁸⁵.

85 La sexta y última versión de la propuesta curricular consistía en la cuarta ligeramente revisada, y se acordó en el Comité Curricular a mediados de mayo. Fue la

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Español del turismo	4			2	2				
Sociedad actual del Mundo Hispánico	4	2	2						
Español aplicado a la enseñanza de chino	4			2	2				
Traducción y subtitulado de vídeos chino-español	4					2	2		
Cine de España e Hispanoamérica	4			2	2				
Fiestas y gastronomía del Mundo Hispánico	4	2	2						
Preparación para el DELE B1	4					2	2		
Español de los negocios	4							2	2
Noticias de actualidad en español	4			2	2				
Literatura Hispánica	2					2	0		
Arte del Mundo Hispánico	2					0	2		
Recuperación del DELE	4							2	2

Tabla 23.- Propuesta 6: Asignaturas optativas⁸⁶.

Por último, cabe señalar también que, para referencia de todos los profesores, cada una de estas seis versiones iba acompañada de

versión que se presentó, discutió y votó en la reunión departamental celebrada unos días más tarde. El número de créditos por tipo de asignatura no variaba. Las asignaturas obligatorias y los créditos propuestos eran los mismos que en la propuesta anterior, aunque con una ligera modificación: por un lado, una asignatura de primero pasaba a llamarse Gramática en contexto (I) en lugar de Gramática y escritura en contexto (1); por otro lado, en el último año desaparecía Lectura transcultural (IV) para dar cabida a otras dos nuevas: Traducción corporativa y comercial español-chino (primer semestre) e Interpretación comercial y cultural español-chino (segundo semestre). El número de grupos quedaba igual.

86 Se trata de 12 asignaturas optativas, entre las que desaparecían, por un lado, las dos relacionadas con la traducción/interpretación, más teóricas, que habían pasado a ser obligatorias, y por otro, Español de la diplomacia y las relaciones internacionales. Al mismo tiempo, las dos literaturas (española e hispanoamericana) se fundían en una Literatura Hispánica anual, y se incluía una asignatura Recuperación del DELE (opción para los alumnos que no han logrado aprobar el DELE B1).

sendos cuadros que mostraban la relación entre tipos de asignaturas, créditos y porcentajes, que como se ha dicho más arriba debía cuadrar con los requisitos de la universidad. En suma, fue la última de las versiones discutidas por el Comité Curricular, la sexta, la que se acordó llevar a votación a una reunión departamental, esta vez con todos los profesores, especialmente convocada para tal fin a mediados de mayo.

5.5. CONTRAPROPUESTAS Y DESENLACE

A la reunión departamental donde finalmente debía acordarse por mayoría la última versión tratada por el Comité Curricular, no solo se llevó la última de las versiones acordadas previamente (opción A) sino también otra alternativa presentada para tal ocasión por la dirección del departamento (opción B), a fin de que pudiera elegirse entre ambas propuestas. En realidad, se habían elaborado dos contrapropuestas, cuyo contenido se muestra a continuación. No obstante, fue solo la segunda la que se presentó en la mencionada reunión, y consistía en 12 asignaturas obligatorias, que sumaban 68 créditos, y 16 optativas, que alcanzaban los 62 créditos:

Nombre de la asignatura	Créd.	1. ^{er} año		2. ^o año		3. ^{er} año		4. ^o año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1. ^o	2. ^o	1. ^o	2. ^o	1. ^o	2. ^o	1. ^o	2. ^o	
Gramática y Lectura (I)	8	4	4							4
Español (I)	8	4	4							8
Lectura y ejercicios (I)	4	2	2							4
Gramática y Lectura (II)	8			4	4					3
Español (II)	8			4	4					6
Lectura y ejercicios (II)	4			2	2					4
Gramática y Lectura (III)	4					2	2			3

Tabla 24.a.- Contrapropuesta 1: Asignaturas obligatorias.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Español (III)	8					4	4			5
Lectura y ejercicios (III)	4					2	2			4
Gramática y Lectura (IV)	4					2	2			4
Español (IV)	4							2	2	6
Lectura y ejercicios (IV)	4							2	2	5

Tabla 24.b.- Contrapropuesta 1: Asignaturas obligatorias.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Ejercicios de Comprensión Audiovisual (I)	4	2	2						
Introducción a la Cultura de los Países Hispánicos	4	2	2						
Ejercicios de Comprensión Audiovisual (II)	4			2	2				
Introducción a la lingüística hispánica	4			2	2				
Introducción y Apreciación de la Literatura Hispánica: Lectura y Ejercicios (I)	4			2	2				
Comprensión Audiovisual del Español (I)	4					2	2		
Español aplicado	4					2	2		
Introducción a la literatura hispánica	4					2	2		
Español para el turismo	4					2	2		
Español aplicado a la enseñanza de chino	4					2	2		
Gramática y lectura del español	4							2	2
Recuperación del DELE	2							0	2
Comprensión Audiovisual del Español (II)	4							2	2
Introducción y Apreciación de la Literatura Hispánica: Lectura y Ejercicios (II)	4							2	2
Apreciación del Arte Hispánico	4							2	2
Cultura de la Moda Hispánica	4							2	2

Tabla 25.- Contrapropuesta 1: Asignaturas optativas.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año		Grupos
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.		
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	
Gramática Española (I)	8	4	4							4
Español (I)	8	4	4							8
Lectura y escritura del español (I)	4	2	2							4
Gramática Española (II)	8			4	4					3
Español (II)	8			4	4					6
Lectura y escritura del español (II)	4			2	2					4
Gramática Española (III)	4					2	2			3
Español (III)	8					4	4			5
Lectura y escritura del español (III)	4					2	2			4
Traducción española I)	4					2	2			4
Español (IV)	4							2	2	6
Traducción Española (II)	4							2	2	5

Tabla 26.- Contrapropuesta 2 (opción B): Asignaturas obligatorias.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Práctica auditiva del español (I)	4	2	2						
Cultura hispánica	4	2	2						
Práctica auditiva del español (II)	4			2	2				
Introducción a la lingüística hispánica	4			2	2				
Introducción a la literatura hispánica: Lectura y ejercicios en Apreciación crítica	4			2	2				
Español audiovisual	4					2	2		
Español aplicado (I)	4					2	2		
Introducción a la literatura hispánica	4					2	2		

Tabla 27.a.- Contrapropuesta 2 (opción B): Asignaturas optativas.

Nombre de la asignatura	Créd.	1.º año		2.º año		3.º año		4.º año	
		Sem.		Sem.		Sem.		Sem.	
		1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º	1.º	2.º
Español para el turismo	4					2	2		
Español aplicado a la enseñanza de chino	4					2	2		
Gramática y lectura del español	4							2	2
Recuperación del DELE	2							0	2
Español audiovisual (II)	4							2	2
Español aplicado (II)	4							2	2
Arte Hispánico	4							2	2
Cultura de la Moda Hispánica	4							2	2

Tabla 27.b.- Contrapropuesta 2 (opción B): Asignaturas optativas.

Llegados a este punto, el resultado final de la votación fue que la mitad de los profesores se decantó por la sexta versión del nuevo plan (opción A), mientras que la otra mitad optó por la segunda contrapropuesta (opción B)⁸⁷. Dada esta situación de bloqueo, finalmente se decidió, como solución temporal y salomónica, mantener el plan curricular vigente en aquellos momentos. Con lo que así fue como se dio por concluido el proceso de reforma curricular de aquel semestre. No obstante, el plan de asignaturas conseguiría renovarse al curso siguiente siguiendo el procedimiento tradicional⁸⁸.

Como se habrá comprobado, actualizar, o simplemente renovar, el currículo de ELE en una universidad taiwanesa puede conllevar muchas complicaciones. A continuación, para completar esta sección, vamos a referirnos brevemente a otro factor que también hubo que tener en consideración. Así, además de la necesidad de cuadrar el número de créditos y su porcentaje por tipos de asignatura, requerimiento de las normas de la universidad, se planteó también la conveniencia de prever qué asignaturas y número de créditos obligatorios tendrían los docentes en el futuro, y cómo quedaría su horario de trabajo con un hipotético currículo renovado. Para intentar disipar

87 Se realizaron dos votaciones, pero ambas depararon el mismo resultado.

88 En el apartado 2 de este capítulo se muestra el resultado de esta renovación posterior (Plan nuevo de Tamkang).

cualquier duda que pudiera surgir a este respecto, elaboramos dos tipos de cuadros, con varios ejemplos de distribución de asignaturas y horarios semanales —con muestras de tres y cuatro días de clase a la semana— según las diferentes categorías académicas⁸⁹, de tal suerte que cada modelo cubriera todas las situaciones docentes del momento. En nuestra propuesta final, todo encajaba.

Hasta aquí las cuestiones vinculadas con la experiencia en Tamkang. En el apartado siguiente llevaremos a cabo una discusión conclusiva a partir de los datos anteriores, y de nuestros casi 20 años de experiencia docente, a la luz los presupuestos —tomados de García Santa-Cecilia— apuntados en la parte de este capítulo dedicada a los fundamentos teóricos del currículo y la planificación curricular⁹⁰. Se pretende, así, ofrecer a continuación una interpretación que dé una primera respuesta a las preguntas que hacíamos al comienzo de la Introducción.

6. SOBRE LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DEL ESPAÑOL EN LAS UNIVERSIDADES TAIWANESAS

En primer lugar, podemos afirmar que, en el ámbito que nos ocupa, el término "currículo", entendido como plan de estudios, se usa exclusivamente con el significado de documento escrito, pero no como campo de estudio ni como sistema de decisiones. Dicho de otro modo, el currículo de ELE es un campo de investigación sin apenas tradición en el entorno educativo taiwanés, al contrario de lo que ocurre en Occidente.

Por esta razón, quizá, las dimensiones teórica y práctica que constituyen el currículo no es que no estén imbricadas entre sí, como sería lo deseable, sino que resultan inexistentes en este contexto. De manera que, a la hora de elaborar los planes de estudio, tampoco se tienen en cuenta los diferentes aspectos que aquellos comprenden, al menos en teoría, en ninguna de las tres áreas en las que se agrupan tales aspectos, propios de cualquier proyecto educativo, es decir: ni

89 A saber: Profesor adjunto o asociado (a tiempo parcial); Profesor contratado doctor, Profesor titular y Profesor catedrático (a tiempo completo).

90 Expuestos en el apartado 4.

los valores educativos socio-históricamente predominantes, como tampoco la visión de la enseñanza y el aprendizaje de ellos derivada; ni las investigaciones vinculadas con los distintos componentes del currículo y las decisiones sobre la planificación de la enseñanza, ni el análisis de los procesos que catalizan en la práctica el desarrollo y la evaluación de la actuación pedagógica.

En consecuencia, los currículos de ELE en Taiwán no pasan previamente por el tamiz de los tres niveles de análisis asociados a las tres áreas mencionadas, a saber: 1) no son fruto de ninguna fundamentación teórica ni del estudio de los factores contextuales en los que se desarrollan; 2) no son consecuencia de ninguna decisión relacionada con la planificación de los componentes curriculares; y 3) no contemplan ningún conjunto de actuaciones para aplicar tales decisiones (obviamente, puesto que estas son inexistentes). De tal manera que todo queda reducido, en el nivel de discusión y decisión, al nombre y tipo de las asignaturas con sus créditos por semestre, prácticamente.

Esto significa que el responsable o los responsables de elaborar los currículos de ELE, aparte de no seguir un patrón comunicativo como en Occidente, no se preocupan por vincular sus planes con alguna teoría de la lengua o del aprendizaje de esta, ni de analizar el entorno (factores socioculturales, situación de enseñanza); tampoco por especificar los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación; ni por la aplicación concreta del currículo en relación con la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y la evaluación.

Más específicamente, primero, en cuanto a las bases teóricas y los factores sociales, culturales y educativos, los currículos universitarios de ELE en Taiwán realmente no comprenden conceptos generales que reflejen alguna visión particular sobre la lengua y los factores que condicionan su aprendizaje. Como tampoco procedimientos de obtención y análisis de datos que permitan a los responsables alcanzar una visión social, cultural, política y educativa adecuada del marco en el que se inscribe cada intervención pedagógica. La planificación curricular en este nivel no se basa en la contemplación de estas dos dimensiones sino más bien en la intuición, la experiencia y la tradición. De ahí que conceptos modernos de corte comunicativo, como "competencia comunicativa", "funciones lingüísticas", "análisis del discurso",

"transferencia lingüística", "análisis de errores", "interlengua", "información de entrada", "procesos de aprendizaje", "estrategias de aprendizaje", "tareas", "variación contextual", etc., no se contemplan en los documentos, ni explícita ni implícitamente. Tampoco cuestiones y nociones conectadas con el entorno lingüístico, como "segunda lengua", "lengua extranjera", la importancia del español en la sociedad taiwanesa, las actitudes sociales e individuales con respecto al español, o el contexto socio-político. Ni factores, en fin, como las características del centro, de los alumnos, la preparación de los profesores, los materiales didácticos o la coordinación de los recursos disponibles. Todos estos puntos de partida, fundamentales en todo proyecto curricular, brillan por su ausencia en el ámbito que nos ocupa.

Segundo, con respecto a la planificación del currículo en sí misma, esto es, a la toma de decisiones, difícilmente pueden establecerse sus líneas fundamentales cuando no hay presupuestos teóricos asumidos de los que partir. De ahí que, en el contexto al que nos referimos, especificar los objetivos y el contenido del currículo, y determinar los procedimientos metodológicos y de evaluación, no forman parte del proceso de planificación, con lo que los profesores, al desconocerlos (al igual que los alumnos), tienen que decidirlos por su cuenta, ya que no disponen de ningún documento-guía a este respecto que les permita organizar el correspondiente plan pedagógico para cada grupo de alumnos o asignatura. Esto implica, por ejemplo, que ni los docentes —ni los discentes— tienen a su alcance los contenidos detallados ni el nivel de competencia en los que se basan, por no hablar de los objetivos de actuación o de conducta y los objetivos de proceso. Tan solo se diseñan, y muy escuetamente, los objetivos y fines generales del currículo, así como los objetivos genéricos de los cursos y las destrezas básicas con las que estos están vinculados.

En relación con la programación y los programas para determinados cursos o grupos de alumnos por semestre, no es algo que se planifique y se materialice en el currículo de los departamentos, sino que lo lleva a cabo cada profesor a partir de la plantilla que le ofrece su universidad, lo cual suele hacerse sin coordinación, como se ha visto en el caso aquí expuesto. Por lo demás, el nivel de concreción de los diferentes aspectos vinculados al contenido, los objetivos,

la metodología y la evaluación para cada curso o grupo es muy bajo, pues ocupa apenas una o dos páginas; con lo que los inventarios exhaustivos de contenidos, estructuras, funciones, nociones, situaciones, temas, etc., brillan por su ausencia en este tipo de documentos; al igual que los procedimientos metodológicos, sea cual sea el enfoque, y la descripción minuciosa de los niveles, las dimensiones, los criterios y procedimientos de evaluación.

Tercero, en los procesos de planificación tampoco se abordan cuestiones relativas a la aplicación concreta de currículo, con lo que estos no incorporan aspectos como unidades de análisis o de organización de programas, tipos de programas, etc. Por supuesto, dado que los currículos de los que estamos hablando no son de base comunicativa, carece de sentido compararlos con el que propone García Santa-Cecilia en la última parte de su libro. Así, por ejemplo, es normal que en Taiwán los departamentos de español no estén familiarizados con el análisis de necesidades y los procedimientos de negociación y consulta.

En definitiva, en el contexto universitario taiwanés no se desarrollan programas de cursos ajustados a las características y las necesidades de grupos particulares de alumnos, debido a que los planes curriculares de los departamentos no incluyen informaciones, orientaciones ni criterios de planificación. Tampoco se les proporciona a los profesores la oportunidad de mejorar el currículo y su calidad de enseñanza mediante la reflexión sobre los fundamentos y el desarrollo del currículo, y el análisis crítico de su propia práctica docente. Ni se les da opción a evaluar la eficacia de las decisiones adoptadas en relación con los objetivos previstos, ni a detectar, por tanto, eventuales deficiencias, ni a aportar medidas de mejora. En otras palabras, no hay cabida para la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de formación del profesorado, ni de evaluación curricular.

Por último, el hecho de no tener en cuenta todos estos aspectos implica, además, la imposibilidad de dar coherencia a los planes de estudios, ya que no ha lugar a integrar coherentemente una base teórica, su planificación y su reflejo en la práctica del aula. En este sentido, se comprenderá que en los departamentos de español no exista una verdadera y efectiva coordinación didáctica, horizontal y vertical; y

cuando aparentemente la hay, todo se reduce a acordar un mismo manual para una determinada asignatura⁹¹. Se concluye, por tanto, que la planificación del currículo de ELE en el contexto universitario taiwanés constituye, en general, algo estático, rígido e inamovible, en lugar de ser algo dinámico y flexible, puesto que no contempla modificaciones ni correcciones basadas en el trabajo en el aula, ni adaptaciones a las circunstancias particulares del entorno.

Si todo lo anterior cabe situarlo en el "debe" de la planificación del currículo de ELE en Taiwán, también en el "haber" nos encontramos con elementos idiosincráticos. Para empezar, centrándonos en la parte cuya responsabilidad plena corre a cargo de los departamentos, esto es, dejando de lado la parte común del currículo establecida por la propia universidad (habilidades y alfabetización básicas), hemos visto que el nivel de exigencia de la institución es modesto, pues el contenido se limita a los objetivos generales de la carrera, las competencias básicas de los alumnos y los planes de asignaturas, incluida una breve descripción de estas; todo lo cual puede presentarse en unas pocas páginas. De tal suerte que el producto resultante viene a ser un plan curricular "de mínimos".

Por otro lado, la fallida experiencia de renovación relatada en este capítulo nos muestra tanto las peculiares características como las tremendas dificultades del proceso. En primer lugar, debido a las normas burocráticas, que a veces constituyen una traba insalvable. Nos referimos concretamente a todas aquellas reglas que tienen que ver con el tipo de asignaturas, el número de créditos, su porcentaje de distribución, y las fórmulas que se han de seguir. Por ejemplo, en cuanto a las materias troncales, comunes para toda la universidad, tanto obligatorias como optativas, abundan las denominadas por los propios alumnos como "asignaturas basura", entre las que se incluyen algunas obligatorias sin créditos, tal como se puede comprobar en los cuadros de asignaturas ofrecidos en este mismo capítulo. Todo esto dificulta enormemente la construcción de currículos de ELE sólidos

91 Nótese, a este respecto, que en la tradición educativa que nos atañe aquí, basada entre otras cosas en un acentuado paternalismo, no existe la figura oficial de "coordinador", ni de asignaturas, ni de cursos, ni de currículo; al contrario de lo ocurre con otro tipo de figuras, como por ejemplo la del "tutor de curso".

para alumnos que comienzan su carrera como principiantes totales, al igual que el cumplimiento de los propios objetivos descritos.

En otras ocasiones las directrices generales de la institución, como se ha visto en el caso particular analizado aquí, en principio son inspiradoras y podrían ayudar a la hora de hacer reformas. Sin embargo, por un lado, tienden a ser ignoradas en los niveles inferiores, y por otro lado, es la propia institución, en sus niveles administrativos superiores, la que tampoco vela por su cumplimiento, pues no exige a los departamentos justificar sus planes adjuntando los fundamentos teóricos de sus propuestas, o estudios sobre competitividad laboral, la opinión de alumnos, antiguos alumnos y representantes empresariales, la mejora de la enseñanza de los profesores, etc. Sin embargo, saber si los planes presentados por los departamentos responden o no a las necesidades o interesases de sus estudiantes, al mercado de trabajo y a una metodología moderna, debería ser una prioridad.

Nótese, asimismo, el procedimiento que se sigue habitualmente en un departamento de español a la hora de reformar su currículo: es el director de turno quien idea y propone inicialmente algo, para luego discutirlo y acordarlo con el resto de profesores en diferentes comités. Esto implica que, fuera del director, con su imponente *auctoritas* de tradición confuciana, los profesores no participan de las propuestas originales, sino que se topan con ellas cuando son convocados a las reuniones. Por tanto, la tarea es sobre todo individual, pues el trabajo en equipo se reduce a la última etapa, esto es, a la discusión y, en su caso, aprobación de lo planteado.

Pero, a nuestro modo de ver, el factor más determinante en todo este proceso es, sin duda alguna, la opinión y actitud de los profesores⁹². Sus prejuicios y posturas, ora favorables ora contrarias, dependen en última instancia de factores como sus conocimientos, su formación⁹³ y su disposición al reciclaje con respecto al currículo de lenguas extranjeras, en particular del español⁹⁴. Por otro lado, están

92 Nos referimos a los docentes a tiempo completo, que son los únicos que tiene derecho a voto en las reuniones.

93 Tanto de especialidad como didáctica.

94 Dicho de otro modo, con todo aquello que determina la competencia y profesionalidad docente.

sus preferencias, intereses, preocupaciones y relaciones personales, que también influyen en la toma de decisiones⁹⁵. Todos estos condicionantes no se pueden soslayar, ya que determinan una mayor o menor disposición al cambio y a la adaptación. Por ejemplo, a la hora de tener que impartir nuevas asignaturas, afrontar retos metodológicos novedosos, o renunciar a determinadas asignaturas.

Por último, nos gustaría llamar la atención sobre otro aspecto que puede condicionar seriamente la planificación curricular en su penúltima fase de tramitación. Nos referimos al requisito burocrático, al que tradicionalmente obliga el sistema, de enviar las propuestas de reforma, o de creación de nuevas asignaturas, a dos evaluadores externos —también profesores de español—, con el fin de obtener su aprobación, o rechazo, o de solventar las eventuales objeciones u observaciones que aquellos pudieran realizar. Dicho de otro modo, en última instancia la aprobación definitiva de un nuevo proyecto curricular está sujeta también al criterio, la competencia y la profesionalidad de los docentes sobre los que recae la tarea de evaluarlo, al menos en teoría. Con lo cual este factor también se debe tener muy en cuenta a la hora de proponer determinados cambios en las asignaturas⁹⁶.

CONCLUSIONES

La enseñanza del español en Taiwán no se circunscribe al ámbito universitario, sino que abarca una gran diversidad de contextos. Aparte de los programas de grado y máster impartidos por los cinco departamentos de español, y de los cursos optativos de español que se ofrecen en varias decenas de facultades, se dan clases de español en muchos colegios de secundaria y bachillerato, incluidas varias escuelas internacionales, en una veintena de academias públicas y privadas, en algunas universidades comunitarias, y en numerosas instituciones y empresas comerciales o de negocios tanto públicas como privadas.

95 A veces ligados a la propia especialidad, o a una tradición o una rutina con la que se sienten cómodos.

96 Sobre todo aquellos cambios que pudieran resultar más radicales o revolucionarios.

Así las cosas, a día de hoy resulta prácticamente imposible conocer con precisión, ni siquiera aproximadamente, el número de estudiantes de español que hay en Taiwán. Por esta razón, desde un punto de vista metodológico, a la hora de abordar este contexto geográfico conviene ser muy cautelosos, dejando siempre constancia de esta situación y, al mismo tiempo, indicando y justificando bien el marco contextual concreto asumido en cada investigación (macrocontexto, subcontexto y microcontexto). También habrá que tener cuidado de no generalizar en exceso sobre el alcance y la validez de los resultados, esto es, de no extrapolarlos de un entorno de enseñanza-aprendizaje a otro cuando la condiciones son muy diferentes: la expresión "alumnos sinohablantes" puede abarcar multitud de contextos con características muy dispares. En todo caso, serán las sucesivas investigaciones las que, bajo los principios de falsabilidad y reproducibilidad, desvelarán posibles errores de planteamiento en este sentido

En relación con los currículos de los departamentos de español, en Taiwán no están pautados ni coordinados por el Ministerio de Educación, como ocurre por ejemplo en China. El diseño de estos planes, en la parte que atañe al ELE, corre a cargo de los propios departamentos, que son libres de formular el contenido, sin contar apenas a este respecto con la supervisión didáctica competente de las universidades. Por contra, las instituciones sí disponen sobre la estructura curricular y toda la parte del contenido que no está directamente vinculada con el campo del español. En este capítulo se han presentado los planes de asignaturas completos, que se imparten en la actualidad (2018-2019) en los cinco departamentos de español.

A fin de completar la conceptualización del currículo de ELE en Taiwán, en otra parte de este capítulo se ha argumentado en contra de denominar con el título de Filología Hispánica a los estudios de español impartidos en estos departamentos, de uso habitual en muchos foros. Las asignaturas, los créditos, los objetivos, las competencias, el profesorado y el alumnado no resisten la comparación, ni siquiera aproximada, con los de un grado típico de esta carrera en España. Esto pone de manifiesto que lo que se estudia en Taiwán no es propiamente Filología Hispánica, sino más bien Lengua y Cultura Hispánica o

Estudios Hispánicos, entre otras posibles denominaciones, a un nivel, eso sí, muy elemental (B1).

Diversos autores, con Cortés Moreno y Huang a la cabeza, han señalado que todos estos programas se parecen mucho, y que todos padecen de un retraso metodológico que hace necesaria y urgente su renovación. A este respecto, es de justicia señalar también que se observa cierto interés periódico por renovarlos, sobre todo en lo que afecta a las asignaturas optativas; pero esto no resulta suficiente. El nuevo diseño debería consistir, según los mencionados autores, en la creación de currículos más comunicativos y prácticos. En cualquier caso, sobre esta cuestión, Cortés Moreno, Huang y otros, aunque ofrecen valiosas recomendaciones, no abordan algunos otros importantes que condicionan de manera decisiva la planificación curricular en Taiwán. Estos factores han sido objeto de especial atención en el presente capítulo.

En efecto, a la hora de investigar cabalmente sobre el currículo de ELE en Taiwán, conocer bien los diferentes planes de estudio, las opiniones de los alumnos al respecto, y las características generales de un determinado subcontexto docente, constituye una condición necesaria pero no suficiente para llegar a conclusiones y propuestas plausibles. Además, resulta indispensable conocer y entender bien el complejo proceso de planificación curricular y los diferentes factores humanos e institucionales subyacentes que lo limitan, lo cual contribuye a comprender mejor la realidad del entorno educativo que se analiza. Cualquier investigación que implique una propuesta basada en presupuestos teórico-didácticos ideales, normalmente partiendo de categorías de procedencia occidental, pero que a la vez no considere estas condiciones de naturalidad locales será un mero brindis al sol y, en consecuencia, estará abocada al fracaso.

Con el fin de dar a conocer un poco más cómo es este proceso y cuáles son estos condicionantes, en este capítulo se ha relatado un caso real de propuesta de actualización del currículo de ELE en una universidad taiwanesa durante la primavera de 2016. Previamente, como marco contextual de esta experiencia, se han descrito también las peculiares características, formales y de contenido, que definen un plan de asignaturas de departamento asociado a un plan curricular

institucional más general. En este punto se ha destacado algunas contradicciones, como definir competencias y establecer requisitos de graduación en base a niveles del MCER que no se comparan con los objetivos esenciales del currículo. Luego, los datos aportados han sido discutidos a partir de nuestra experiencia y bajo la lupa del marco teórico asociado al currículo de ELE, tal como es descrito por García Santa-Cecilia en una de sus obras fundamentales sobre este tema.

En la mencionada discusión se han apuntado una serie de factores que creemos que dificultan la elaboración o reforma de los currículos de ELE en el contexto que nos ocupa: 1) la ausencia de una tradición y una falta de interés académico en el campo de estudio del currículo de lenguas extranjeras y de ELE en particular, así como de la didáctica occidental en general; 2) como consecuencia de lo anterior, un desconocimiento del marco teórico y metodológico, así como los antecedentes, vinculados con esta decisiva área de investigación por parte de la mayoría de los agentes implicados; 3) las reticencias de los departamentos a la hora de afrontar cambios o retos que impliquen el abandono de la tradición o el reciclaje y la formación adicional, así como la falta de exigencia en este sentido por parte de las propias instituciones; 4) como efecto de lo anterior, la falta de prurito, por parte de los departamentos, ante la posibilidad de elaborar planes curriculares propios, "extraoficiales" y complementarios, más elaborados y de uso interno⁹⁷, que sirvieran de referencia fundamental para profesores y alumnos; 5) la encorsetada y férrea burocracia universitaria asociada a la planificación curricular, fruto de un tradicional autoritarismo de corte paternalista que obliga a los departamentos a ajustarse inflexiblemente a unas normas que afectan, muchas veces negativamente, a la estructura, el contenido y la tramitación interna y externa del currículo; 6) a nivel institucional, el escaso peso de los estándares curriculares europeos —frente al mayor alcance de los estadounidenses—, la carencia de especialistas competentes en el currículo de lenguas extranjeras, y la falta de verificación y exigencia real

97 Es decir, al estilo occidental y al margen de los requerimientos oficiales.

del cumplimiento de las propias directrices didácticas⁹⁸, tanto interna como externamente⁹⁹.

En suma, en tanto en cuanto estas condiciones no varíen, resulta prácticamente imposible abordar una renovación del currículo de ELE en los departamentos universitarios taiwaneses bajo estándares didácticos estrictamente occidentales o europeos. Mientras tanto, cualquier propuesta que se plantee deberá, en primer lugar, tener en cuenta las circunstancias aludidas y valorar luego en qué medida lo que se sugiere resulta factible hoy en día en Taiwán. En este sentido, las "propuestas puente" paulatinas, consistentes en reformas no radicales o revolucionarias sino parciales, esto es, con características tanto taiwanesas como occidentales, quizá sean la forma más eficaz de hacer avanzar a los departamentos, siempre y cuando esto vaya acompañado de una mayor apertura y disposición por parte del profesorado. Pensamos que la reconciliación metodológica e intercultural por la que aboga Sánchez Griñán (2008, 2009) dentro del contexto chino también debe darse en el ámbito del currículo.

Para terminar, el cambio a nivel institucional en Taiwán es una condición previa *sine qua non*, que redundaría en una renovación de los currículos mucho más rápida y eficaz. No obstante, esto parece difícil de conseguir, al menos a corto plazo, a pesar de las buenas intenciones de las autoridades locales apuntadas al comienzo de la Introducción. En cualquier caso, para llevarlo a cabo se requerirían gestores competentes, concededores y valedores de las tendencias curriculares en boga desde hace décadas en Europa, no solo en EE UU, que impulsaran y forzaran una reforma escalonada de los currículos de lenguas extranjeras, con un objetivo final en sintonía con lo que se hace hoy en día en muchas instituciones académicas internacionales de referencia; para empezar, fomentando el paso de una enseñanza centrada en el profesor a otra enfocada en el alumno. Por el contrario, una modificación repentina y radical resultaría contraproducente, dada la situación actual descrita a lo largo de este capítulo. Confiamos

98 Con lo que cabe preguntarse cuál es la función real de estas directrices, más allá de la mera apariencia.

99 Debido quizá a la falta de interés y el desconocimiento académico señalados en los dos primeros puntos.

en que esos buenos propósitos expresados por el Ministerio de Educación en su Libro Blanco se hagan pronto realidad.

AGRADECIMIENTOS

Algunos de los datos que aparecen en el segundo apartado de este capítulo no podríamos haberlos presentado sin la colaboración de otras personas, a quienes deseamos agradecer aquí sinceramente su ayuda. En primer lugar, agradecemos profundamente a la profesora Celia Huang su amable consentimiento para trabajar con los cuadros de asignaturas de su tesis doctoral, así como su mediación para localizar algunas fuentes estadísticas del Ministerio de Educación. En segundo lugar, a los profesores Ana Sun, de Wenzao, Azucena Lin, de Providence, Miguel Ángel González Chandía, de Fu Jen, y Estela Lan, de Chengchi, quienes nos auxiliaron pacientemente en la recogida de información relativa a los planes de estudios de sus respectivos departamentos. En tercer lugar, a los profesores Oriol Ayné, de la escuela de idiomas TOWA, Orlando Lee y Luis Priego, de la academia de lenguas Eumeia, y Moisés Gutiérrez, de la Escuela Americana de Taipéi, por los datos que nos proporcionaron en relación con sus centros y ámbitos educativos. Por último, a nuestra asistente, Estrella Xu, por su diligencia y competencia a la hora de tratar informáticamente todas las referencias y documentos que le pasamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Baz, Antonio. "El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes". Tesis. Universidad de Granada. 2012. Impreso.
- Blanco Pena, José Miguel. "Adquisición y aprendizaje del componente fonético del español por alumnos sinohablantes". *Monográficos SinoELE*, 17. 2018. 171-87. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Creencias y actitudes de los alumnos taiwaneses sobre la pronunciación del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. *Monográficos SinoELE*, 10. Eds. Narciso Contreras *et ál.* 2014. 126-41. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Creencias y motivación de los alumnos con respecto a la pronunciación". *Estudios sobre la adquisición del componente fónico del español por sinohablantes*. Taichung: Ediciones Catay. 2017. 96-114. Impreso.
- . "¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula". *Revista RedELE, Biblioteca Virtual: V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Oct. 2015. 1-20. Web. 13 Nov. 2018.
- Cortés Moreno, Maximiano. "¿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. 2001a. Web. 13 Nov. 2018.
- . "¿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*. Pekín: Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín. 2011. 206-20. Impreso.
- . "¿Enseñar español en Taiwán?: Reflexiones sobre la situación actual". *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7. 2001b. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Expectativas de los estudiantes taiwaneses de español: una encuesta a principiantes universitarios". *SinoELE*, 8. 2013a. 42-75. Web. 13 Nov. 2018.

-
- . "Expectativas de los estudiantes taiwaneses de español: una entrevista a principiantes universitarios". *ONOMÁZEIN*, 31. 2016a. 66-80. Web. 13 Nov. 2018.
- . "¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera?". *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28. 2005. 89-108. Web. 13 Nov. 2018.
- . "La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE: el caso de Taiwán". *Cuadernos CANELA*, 24. 2013b. 17-21. Web. 13 Nov. 2018.
- . "La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla". *MarcoELE*, 8. 2009. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Nuestro currículo de español no es perfecto". *SinoELE*, 6. 2012b. 84-102. Web. 13 Nov. 2018.
- . "¿Qué opinan los alumnos taiwaneses sobre el currículo de ELE?". *SinoELE*, 7. 2012a. 24-77. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Reforma del currículo de ELE atendiendo a las preferencias de los alumnos". *Desafíos y perspectivas de la enseñanza del español en Taiwán: diseño y programación de los cursos*. Ed. Miguel Ángel González. Taipéi: Universidad Católica Fu Jen. 2013c. 18-42. Impreso.
- . "Un currículo consensuado entre profesores y alumnos de ELE". *MarcoELE*, 16. 2013d. 1-12. Web. 13 Nov. 2018.
- . "Utilidad del español tras graduarse en la universidad: una entrevista a exalumnos taiwaneses". *SinoELE*, 14. 2016b. 24-40. Web. 13 Nov. 2018.
- Huang, Yun Ting. "La enseñanza del español en Taiwán, la importancia del bloque cultura en los planes de estudio y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (2009-2014)". Tesis. Universidad de Valladolid. 2015. Web. 13 Nov. 2018.
- Fisac, Taciana. "La enseñanza del español en Asia Oriental". *El español en el mundo, Anuario 2000*. Madrid: Instituto Cervantes. 2000. Web. 13 Nov. 2018.
- García Pina, Pablo. *El mercado de la educación en Taiwán*. Taipéi: Cámara de Comercio de España en Taiwán. Jun. 2016. Web. 13 Nov. 2018.
- Lin, Tzu-Ju. "La enseñanza del español en Taiwán. La necesidad del aprendizaje de segundas lenguas". *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30. 1999. 9-15. Web. 13 Nov. 2018.

- Nieto Bedoya, Margarita *et ál.* "Los planes de estudio de español en las universidades de Taiwán". *Aula*, 23. 2017. 243-61. Web. 13 Nov. 2018.
- Riutort Cánovas, Antonio. "La empleabilidad de los licenciados taiwaneses en español a través del análisis de ofertar de empleo". *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. 2014. Web. 13 Nov. 2018.
- Rodrigo Pérez, Andrea. *Día del español en Taiwán 2018*. Taipéi: Cámara de Comercio de España en Taiwán. Dic. 2018. Web.
- Rubio Lastra, Miguel. "La asignatura de Comunicación Oral en Taiwán: Situación actual y propuesta de cambio". *SinoEle*, 4. 2011. 1-33. Web. 29 Oct. 2018.
- Sánchez Griñán, Alberto. "Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo". Tesis. Universidad de Murcia. 2008. Web.
- . "Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *MarcoELE*, 8, 2009. 1-40.
- Sánchez Griñán, Alberto *et ál.* "*Contextos de enseñanza/aprendizaje de E/LE en el ámbito sinohablante*". *Monográficos SinoELE*, 4. 2011. Web. 14 Oct. 2018.
- Santacana Feliu, Ramón. "El español en el entorno cultural chino, el caso de Taiwán". *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE*. Eds. Manuel Pérez Gutiérrez *et ál.* Centro Virtual Cervantes: Biblioteca ELE. 2002. 782-91.
- Sun, Su-Ching. "El español en Taiwán". *I Encuentro de Profesores de ELE Asia-Pacífico*. Manila: Instituto Cervantes de Manila, Biblioteca virtual edELE. 2004. 302-3.
- . "El español en Taiwán". *Huarte de San Juan. Geografía e Historia*, 13. 2006. 151-163.
- Unamuno Cortabarría, Ane. *El mercado de la enseñanza del español en Taiwán*. Taipéi: Cámara de Comercio de España en Taiwán. Oct. 2010.