La interculturalidad desde la perspectiva sociolingüística de los estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera

魯四維/Javier Pérez Ruiz

文藻外語大學西班牙語文系 副教授

Department of Spanish, Wenzao Ursuline University of Languages

【摘要】

本研究旨在探討台灣的西語學習者對於自己所歸屬的台灣文化(C1)和西班牙文化(C2)之相關知識、重視程度和興趣高低。其次，本研究亦同時分析學習者所具備的語言程度高低對於兩國文化感知的影響程度，以及這兩國文化在西班牙語課程的影響力。最後，本研究也試圖探索，當學生感知其外籍教師對台灣文化的興趣與相關知識的高低，是否會對其學習西語的歷程產生影響。本研究針對 176 位台北歐美亞語文中心的西語學習者實施李克特量表問卷，並依其語言程度分為四級，以問卷結果作為研究基礎。研究結果顯示學習者對於台灣文化和西班牙文化展現感知差異。此研究結果是西語學習領域的重要發現，因為此項結果確認跨文化溝通能力可以對學習者和教師雙方產生重要變化。

【關鍵詞】

跨文化溝通能力、西文外語學習、外語習得、社會語言學感知。

【Abstract】

This study investigates the knowledge, significance and interest of Taiwanese students of Spanish foreign language (SFL) to their own culture, Chinese-Taiwanese culture (C1) and Spanish culture (C2). Second, the research analyzes the impact of SFL proficiency on the students' sociolinguistics perception to the both cultures and its influence on SFL classroom. Finally, explores how the students perceive their foreign teachers' interest and knowledge of Chinese-Taiwanese cultures and its effect in SFL learning process. Likert questionnaires were taken by a representative sample of 176 SFL students, from four different language proficiency recruited from Eumeia Language Center in Taipei. The results show a

different perception of C1 and C2. This finding has a significant relevance in SFL classroom because it indicates that the acquisition of intercultural competence precise relevant changes on both, students and teachers.

【Keywords】

Intercultural competence, Spanish foreign language, foreign language acquisition, sociolinguistics perception.

Introducción

La adquisición de la competencia intercultural (CI) se propone como una de las metas fundamentales en la enseñanza de segundas lenguas (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006). Sin embargo, persisten diversos retos de compleja solución. Concretamente, cómo fijar los factores lingüísticos, socioculturales, cognitivos, motivacionales y comportamentales implicados. Otro de los más acuciantes desafíos consiste en dilucidar cuál debería ser la metodología idónea para alcanzar la CI en los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Ante este reto, los investigadores se formulan cuestiones sobre el tipo de materiales didácticos a emplear, los nuevos diseños de clases y, lógicamente, el papel que deben desempeñar los profesores y estudiantes en el desarrollo de la interculturalidad (Fernández, 2014; Paricio, 2014; Pérez, aceptado 2016; Rico, 2005; Sanhueza, 2012; Vilà, 2008).

Otra de las notables carencias en el tema de la interculturalidad es la falta de concienciación intercultural entre los principales agentes de la educación, a saber, los profesores y los estudiantes (Guizart, 2014; Sanhueza, 2012). Aunque se promueve una adecuada concienciación y sensibilización intercultural; siguen siendo notables las dificultades de incorporar en la clase la cultura propia y la cultura meta de profesores y estudiantes.

Finalmente, la interculturalidad desde la perspectiva del estudiante sinohablante de ELE ha sido escasamente analizada. De hecho, en las clases de segundas lenguas, siguen predominando los acercamientos docentes fundamentalmente lingüísticos frente a propuestas socioculturales (Sercu, 2005; Shepard, 2013; Valls, 2011). Hecho que ha sido confirmado en nuestro entorno

sinohablante, donde los profesores de lenguas extranjeras siguen priorizando los contenidos gramaticales y lingüísticos a los enfoques más comunicativos o culturales (Blanco, 2013; Cortés, 2009; Pérez, 2015).

Por todo lo anterior, este artículo ha fijado varios objetivos: (a) se analiza cómo los estudiantes taiwaneses de ELE perciben su propia cultura china-taiwanesa (C1); (b) se explora el interés hacia la cultura española-latinoamericana (C2); (c) se investiga cómo los estudiantes consideran las actitudes que sus profesores extranjeros presentan hacia la cultura china-taiwanesa. En estos tres objetivos, además, se indaga la repercusión de estos aspectos en la enseñanza de ELE. Finalmente, (d) se estudia la relación entre el nivel adquirido en la L2 y los intereses culturales, además de la concienciación lengua-cultura. Para llevar a cabo este trabajo, se ha seguido una metodología empírica basada en cuestionarios Likert que ha empleado una muestra de 176 estudiantes procedentes del centro educativo *Eumeia Language Center* de Taipéi¹.

Competencia intercultural

Los profesores de lenguas extranjeras desarrollan su tarea docente en un mundo globalizado, multicultural, tecnológico e interconectado. En este ambiente, los estudiantes viven sumergidos en nuevas formas de comunicación virtual, que favorecen el intercambio de conocimientos, actitudes e intereses interculturales. Todo esto determina que los profesores se enfrenten al reto de formar estudiantes que sean competentes interculturalmente (Aguadec, 2006; Byram, 2002; Medina, 2004; Oliveras, 2000). En este entorno, la adquisición de la CI se ha constituido como el pilar fundamental de la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XXI (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006).

Podemos definir la CI, como el conjunto de destrezas sociolingüísticas y comunicativas adquiridas que permiten a los interlocutores, de diferentes culturas y lenguas, entablar una adecuada comunicación. Este concepto engloba los logros previos de la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa; además,

¹ Este artículo se enmarca dentro de: *Research Project Industry-Academia Cooperation Agreement* entre *Wenzao Ursuline University of Languages* and *Alianza Hispánica de Taiwán*. Proyecto número 103050063.

exige que los interlocutores desarrollen destrezas cognitivas, afectivas y comportamentales adecuadas (Oliveras, 2000; Vilà, 2008). Los problemas surgen cuando se intenta llevar a la clase de lenguas extranjeras las mencionadas definiciones teóricas y formulaciones institucionales. Diferentes autores han destacado que el progreso en las formulaciones teóricas de las CI no se ha visto correspondido en el desarrollo de propuestas didácticas concretas (Barros, 2012; Níkleva, 2012; Paricio, 2014; Pérez, 2015; Sanhueza, 2012), ya que siguen siendo escasas las sugerencias pedagógicas para la clase de segundas lenguas.

Los profesores de lenguas extranjeras se enfrentan a numerosas dificultades que quedan por resolver ante el desafío de la CI. En esta revisión bibliográfica del tema, nos ceñiremos a exponer, de manera resumida, las principales controversias sobre el tema de la CI en la clase de segundas lenguas.

El primer problema deriva de la propia complejidad de los conceptos de *interculturalidad* y de *cultura* en general (Ishihara, 2010; Kramsch, 1991; Santamaría, 2008; Scollon, 1999). En la actualidad, seguimos sin poder hallar una respuesta uniforme a cuestiones cruciales como: ¿qué cultura enseñar? ¿Qué entendemos por cultura? ¿Hablamos de multiculturalidad o interculturalidad?, etc.

En segundo lugar, tal como han subrayado varios autores, los planes de estudios actuales enfatizan la enseñanza del componente lingüístico sobre los aspectos culturales. Además, el esfuerzo que se exige al profesor para incluir el componente intercultural en clase, contrasta con el escaso reflejo en la nota final del curso, que conceden los gobiernos a las destrezas culturales adquiridas (Sercu, 2005; Shepard, 2013; Valls, 2011). Siendo, por lo tanto, la temática intercultural una fuente de desánimo y frustración entre los profesores y los estudiantes.

En tercer lugar, se ha publicado que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la didáctica de la CI en ELE es la escasez de materiales auténticamente interculturales (Barros, 2012; Fernández, 2014). Nikleva (2014), en su amplio estudio de revisión de 19 manuales de ELE de varios países, encontró una falta de integración entre los contenidos lingüísticos y culturales. Aunque observó cambios en relación al tratamiento del estereotipo cultural y una mayor empatía intercultural en los manuales, confirmaba que la adquisición de la CI era la más difícil de lograr;

y proponía estimular la reflexión y la comparación, además de los componentes afectivos y comunicativos.

En cuarto lugar, en relación con lo anterior, el carácter dinámico de la propia interculturalidad complica su proceso de enseñanza/aprendizaje. La imparable globalización y el desarrollo tecnológico aceleran cambios notables en los hábitos culturales en reducidos marcos temporales. De manera que, cuando surgen nuevos materiales interculturales nacen ya con una fecha de caducidad próxima. Esto determina la búsqueda y el desarrollo de nuevas fórmulas, cuyos diseños ofrezcan soluciones perdurables que sean fácilmente modificables en entornos cambiantes. En este contexto, el empleo de las TICS se está erigiendo como uno de los cimientos sobre los que se podría construir la educación intercultural en la clase de ELE. El potencial de las TCIS es enorme por varias razones, entre estas, destacamos: (1) el potencial creativo e innovador que engloban; (2) su apertura al mundo real, lo que las dota de una continua actualidad; (3) el interés y atracción que despiertan entre los estudiantes; (4) el potencial didáctico del desarrollo de grupos virtuales en los que se puede favorecer el aprendizaje colaborativo e intercultural, combinándolo con los componentes afectivos y comunicativos (Leiva, 2013; Medina, 2004; Pérez, 2012).

En quinto lugar, en la enseñanza de la CI, surge una nueva figura del profesor, quien, junto a sus tareas docentes clásicas, debe convertirse en un mediador intercultural (Cruz, 2010; García, 2013; Guitart, 2014; Paricio, 2014; Pérez, 2015). Entre las tareas que este nuevo profesor debe desempeñar, destaca facilitar la integración de valores de ambas culturas en los estudiantes de ELE. De aquí que, resulte esencial el esfuerzo del profesor para descubrir la C1 de los estudiantes y estar dispuesto a crear puentes entre la C1 y la C2 (García, 2006). Recordaban Pérez (2015) y García (2013), respectivamente, que los conceptos de *reciprocidad cultural* y *sensibilización intercultural* son fundamentales en este entorno de interculturalidad, en el que ambos, profesores y estudiantes deben despertar su sensibilidad hacia su propia cultura y hacia la cultura meta; favoreciendo lazos afectivos, cognitivos, lingüísticos y socioculturales. A través de estos puentes, se deben establecer vínculos que conecten, de manera comunicativamente eficaz, ambas culturas en una clase multicultural, a través del respeto e interés mutuo por

descubrir las diferencias y semejanzas culturales. Se evitarán estereotipos y reduccionismos basados en comparaciones culturales superficiales; y se crearán espacios en los que se fomente el diálogo intercultural abierto a la identidad cultural, que reconozca y se interesa por la diversidad de la cultura meta.

García (2013) ha resumido las principales características del profesor intercultural. Primero, debe poseer actitudes, conocimientos y destrezas adecuadas para favorecer la adquisición de la CI. Segundo, debe tener experiencia en contextos interculturales; y aquí resulta fundamental, que para el adecuado desarrollo de su tarea como mediador intercultural debe adquirir un conocimiento adecuado de la C1 de sus estudiantes. Tercero, debe promover actitudes positivas y suscitar intereses culturales hacia la C1 y C2.

Y por último, y no menos importante, aunque ha sido un tema que ha recibido un menor tratamiento investigador, es el papel que deben desempeñar los estudiantes en su propio proceso de adquisición de la CI. Si antes ya mencionábamos que la interculturalidad exigía una nueva figura del profesor, no es menos cierto que, también demanda una nueva imagen de estudiante. En esta nueva perspectiva, la primera tarea pendiente es desarrollar, desde los primeros contactos con la lengua meta, la adquisición de una adecuada sensibilización y concienciación intercultural por parte de los estudiantes (Álvarez, 2002; Sanhueza, 2009; Vilà, 2009). Se deben favorecer prácticas docentes que permitan al estudiante tomar conciencia de su propia cultura y familiarizarse con la cultura meta lo antes posible, para entablar vínculos que mantengan y revaloricen la especificidad de la C1. Además, la C1 puede ser revalorada a la luz de la nueva C2, evitando estereotipos y comparaciones culturales que priven a la culturalidad de su riqueza y diversidad (Kramsch, 1991; Santamaría, 2008; Scollon, 1999).

En este entorno de convertir la clase en un entorno intercultural, la cultura no se debería limitar a su presencia en las asignaturas de cultura o de historia, sino ofrecer abordajes más amplios donde el estudiante sea percibido como un ser sociocultural, cuya C1 debe ser pieza fundamental en su adquisición de la lengua y cultura meta (Guitart, 2014; Ishihara, 2010; Pérez, 2014; Pozo, 2014; Sanhueza, 2012). Por todo esto, es fundamental que los profesores tomen conciencia, tal como han indicado ya varios trabajos (Aguaded, 2006; Vilà, 2009), de las notables

carencias que presentan los estudiantes en su adquisición de la CI, no solamente cognitivas, sino motivacionales y afectivas. Completa este panorama, el hecho observado de la relación existente entre el nivel adquirido en la lengua meta y el desarrollo de la CI lograda (Aguaded, 2006; Pérez, 2011). Este hecho confirma la necesidad de promover tareas de interculturalidad desde las primeras clases.

Por último, a nivel metodológico, en esta tarea por desarrollar la interculturalidad en la clase de ELE, los profesores pueden beneficiarse del empleo de cuestionarios que les permitan conocer las opiniones de sus estudiantes en relación a la C1 y la C2, para luego poder diseñar propuestas didácticas concretas (Cruz, 2010; Ellis, 2012). Dado el potencial didáctico derivado de los cuestionarios para la adquisición de la CI en la clase de ELE, nos proponemos un acercamiento empírico a los estudiantes taiwaneses de español, basado en cuestionarios Likert, para conocer los conocimientos e intereses hacia la C1 y C2 en relación a su proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Objetivos de la investigación

En este apartado, de manera resumida, detallamos los principales objetivos de la investigación llevada a cabo. El primer objetivo ha sido analizar cómo perciben los estudiantes taiwaneses de ELE su propia cultura taiwanesa y china. El segundo objetivo exploraba cómo consideran la cultura meta, es decir, la cultura española y latinoamericana. Específicamente, en estos dos objetivos, se ha estudiado, en relación a la cultura propia y cultura meta, el grado de conocimiento que creen presentar los estudiantes, la importancia e interés por conocer la C1 y la C2, la ayuda que estos conocimientos pueden proporcionar al aprendizaje de ELE; y la conciencia de las diferencias culturales con la cultura meta. El tercer objetivo pretendía descubrir la percepción que los estudiantes taiwaneses tienen con respecto a sus profesores extranjeros de ELE. Concretamente, se investigó cómo los participantes del estudio percibían los conocimientos, intereses e importancia que los profesores extranjeros de ELE tenían acerca de la cultura china-taiwanesa; así como, la concienciación que poseían en relación a las diferencias culturales y la repercusión que sus conocimientos sobre la cultura china-taiwanesa podrían tener en su enseñanza de ELE. La investigación se cierra con un cuarto objetivo, cuya

finalidad es proporcionar las opiniones de los estudiantes en relación a la incorporación de los temas culturales en la clase de ELE; y la influencia que esta temática podría ejercer en el aprendizaje de ELE y en la interacción oral en español. Este último objetivo se completa con el análisis de la relación que podría haber entre el nivel adquirido en la lengua meta, español, y los intereses culturales hacia ambas culturas, la cultura propia y la cultura meta.

Metodología

1. Participantes

Los resultados de nuestro estudio proceden de una muestra de 176 estudiantes taiwaneses de ELE de Eumeia Language Center de Taipéi. Eumeia Language Center es un centro acreditado por el Instituto Cervantes como centro oficial examinador del examen DELE; además, se ha convertido en el centro educativo privado de referencia para la promoción y desarrollo del español en Taipéi. Cada año, sus estudiantes obtienen unos excelentes resultados de aptos en las correspondientes convocatorias del examen DELE, lo que indica un alto grado de preparación e interés por el estudio de ELE.

En nuestro estudio, los 176 participantes han sido distribuidos en cuatro grupos, cada uno constituido por 44 estudiantes, según la clase de preparación del examen DELE en la que estaban matriculados en el año 2014. De manera que, los grupos 1, 2, 3 y 4 han estado compuestos por los futuros candidatos a los exámenes DELE A1, A2, B1 y B2 respectivamente. La tabla 1 muestra la distribución grupal según sexo, edad y nivel ELE.

Grupo	DELE	Edad			Sexo	
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Rango</i>	<i>Mujer</i>	<i>Hombre</i>
1	A1	25.31	6.20	12-40	14 (32%)	30 (68%)
2	A2	22.76	3.783	15-30	15 (34%)	29 (66%)
3	B1	24.67	4.944	19-39	14 (32%)	30 (68%)
4	B2	24.87	7.032	17-46	16 (36%)	28 (64%)

n=176. Cada grupo: n=44.

Tabla 1. Variables de la muestra: nivel ELE, edad y sexo de los participantes.

2. Instrumentos

Nuestra investigación ha seguido una metodología de naturaleza empírica, cuantitativa, transversal y descriptiva (Nunan y Bailey, 2009; Pardo y San Martín, 2009). Aunque el número de la muestra es representativo, este trabajo supone el primer estudio que debe ser enmarcado dentro de un proceso investigador más amplio, en el que se sigue trabajando actualmente. Nuestros resultados preliminares proceden de un cuestionario de respuestas cuantitativas cerradas. Se trata de un cuestionario bilingüe chino-español con 20 preguntas formuladas en una escala Likert, cuya máxima puntuación es 5 y la mínima puntuación es 1. La escala utilizada fue: 1= nada, 2= un poco, 3= normal, 4= bastante, 5= mucho.

El cuestionario utilizado se componía de un total de 20 preguntas para conocer la opinión de los estudiantes en relación a cuatro temas: (a) cómo perciben los estudiantes su propia cultura china-taiwanesa; (b) cómo perciben la cultura española y latinoamericana; (c) cómo perciben los conocimientos de sus profesores en relación a la cultura china-taiwanesa; y, finalmente, (d) como consideran la relación entre la cultura y la lengua, así como la capacidad comunicativa y el nivel adquirido en la L2, en relación a la cultura.

La consistencia interna del formulario se obtuvo a través del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. La consistencia interna fue alta ($\alpha = .880$), ya que presentó un valor mayor de 0.7, que es el mínimo de aceptabilidad recomendado en estudios de sociolingüística. Además, los datos obtenidos del cuestionario cumplían los requisitos para poder aplicar un análisis factorial exploratorio, cuya medida de adecuación muestral empleada fue la de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO). Se obtuvo un valor de KMO igual a 0.844 y la prueba de esfericidad de Bartlett reflejó un valor de significación de 0.000, por lo tanto, un nivel de significación adecuado ($p < 0,01$). Finalmente, al analizar la varianza por los factores retenidos, se halló que nuestro cuestionario seguía una escala unidimensional, en el que la mayor parte de la varianza sería atribuible a un solo factor.

3. Procedimiento

En el año 2013, se realizó un estudio piloto previo con una muestra formada por 30 estudiantes universitarios procedentes de Wenzao Ursuline University of

Languages, ubicada en Kaohsiung (Pérez, 2014). El grupo de participantes pertenecía a una clase intacta, de tercer curso de español, cuyas edades oscilaban entre 20-25 años, y un nivel A2 de ELE. En el mencionado estudio piloto, diez cuestiones planteaban temas de la relación entre la cultura materna, la cultura meta y cómo los estudiantes percibían a sus profesores extranjeros de ELE.

Sobre la base de los resultados obtenidos, se ajustaron, modificaron y ampliaron la batería de preguntas, para, de este modo, obtener un cuestionario válido de 20 ítems, con un adecuado nivel de consistencia interna ($\alpha > 0.7$), tal como se mencionó anteriormente.

Para evitar la influencia del dominio de la lengua meta en la comprensión de las preguntas, se realizó un cuestionario bilingüe chino y español. A los participantes, únicamente, se les entregó la versión china; mientras que, la versión española estaba a disposición de los profesores encargados de supervisar la entrega y adecuado cumplimiento de los cuestionarios, para que, así, pudieran resolver cualquier duda que les plantearan los estudiantes mientras rellenaban sus cuestionarios chinos.

Los responsables educativos de Eumeia Language Center fueron los encargados de distribuir, entre sus estudiantes matriculados en noviembre de 2014, los 176 cuestionarios en chino. Los estudiantes desconocían el motivo real de la investigación. Solamente se les informó que debían responder de la manera más sincera posible y que los resultados del estudio ayudarían a mejorar la enseñanza del español en Taiwán. Se les dio un tiempo de 10-15 minutos para rellenar los formularios, lo que permitió prestar adecuada atención a cada una de las cuestiones planteadas, y que pudieran ser cumplimentados sin ningún tipo de estrés por la falta de tiempo. Todos los informantes participaron de manera totalmente voluntaria, sin recibir ninguna compensación económica.

El investigador principal y dos asistentes ajenos a Eumeia Language Center fueron los encargados de introducir los datos en el programa Excel, y, posteriormente, llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos.

4. Análisis de datos

El análisis de datos consistió en un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) y la realización de un análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor cuando el test de homogeneidad de la varianza fue mayor de 0.05, lo que indicaba que no había diferencias de varianza. En aquellos ítems en los cuales el test de homogeneidad de la varianza fue menor de 0.05 se aplicó el estadístico de Well. Concretamente, se utilizó este último estadístico en tres variables: el ítem número 2 del cuestionario (tenemos interés por conocer nuestra cultura china-taiwanesa), el número 4 (conocer nuestra cultura nos ayuda a aprender español) y el número 17 (aprender una lengua significa también aprender una cultura). Finalmente, en aquellas variables en las que se obtuvieron diferencias significativas en el análisis de varianza ANOVA de un solo factor, se calculó la prueba post-hoc HSD de Tukey para comparar cada grupo con el resto de los grupos.

Resultados

1. Percepción de la cultura propia

La exposición de los resultados obtenidos en nuestro estudio será dividida en cuatro apartados, que corresponden a la división efectuada en el cuestionario. La primera parte del cuestionario centraba sus preguntas en la percepción que los estudiantes taiwaneses de ELE tienen de: (a) sus propios conocimientos, intereses e importancia de su cultura materna, china-taiwanesa; (b) cómo los conocimientos de su C1 pueden ayudar al aprendizaje de ELE; y finalmente, (c) el grado de concienciación de la diversidad cultural que poseían.

Para simplificar la exposición de los resultados, en el cuerpo del artículo, expresaremos los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) del conjunto de los cuatro grupos estudiados, es decir, la media de las cuatro clases de nivel A1, A2, B1 y B2 consultadas. Mientras que, en cada una de las tablas, que acompañan a cada apartado, pueden consultarse los resultados detallados en cada uno de los grupos.

En relación a la propia cultura, los participantes del estudio han destacado la importancia de conocer la propia C1 ($M = 4.14$, $DE = .840$), aunque luego han expresado que, realmente, ni la conocen lo suficiente ($M = 3.72$, $DE = .887$) ni

tienen un marcado interés por la misma ($M = 3.82$, $DE = .854$). Además, han opinado que son bastante conscientes de las diferencias culturales existentes entre su C1 y la C2 ($M = 4.05$, $DE = .864$). Por último, piensan que estos conocimientos de la propia cultura no aportan mucho a su aprendizaje de ELE ($M = 3.11$, $DE = 1.074$).

Los resultados obtenidos en cada uno de los grupos, de manera general, muestran que la clase inicial A1 ha presentado valores superiores a los otros grupos. El análisis factorial de la varianza (ANOVA) de un solo factor ha obtenido diferencias significativas al 0.01 en el interés hacia la C1 mostrado por los diferentes grupos [$F(3,172) = 4.009$, $p = .009$]; y diferencias estadísticas al 0.05 en el cuarto ítem que versaba sobre cómo su C1 podría ayudar a aprender español a los estudiantes taiwaneses [$F(3,172) = 3.758$, $p = .012$]. La diferenciación grupal a través de la prueba post-hoc HSD de Tukey será brevemente expuesta, de manera conjunta, al final de los resultados. La tabla 2 recoge los resultados obtenidos en cada grupo de estudio.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
1. Conocer	3.86	1.0	3.75	.89	3.82	.78	3.43	.81	2.16	.093
2. Interés	4.02	.87	3.75	.96	4.02	.66	3.50	.79	4.00	.009**
3. Importa	4.18	.84	4.16	.88	4.23	.85	4.00	.77	.605	.612
4. Ayuda	3.41	.99	2.70	.93	3.27	1.2	3.07	.97	3.75	.012*
5. C1-C2	4.07	.78	3.84	.91	4.18	.89	4.11	.84	1.29	.278

* $p < .05$ ** $p < .01$

1. Conocimiento C1. 2. Interés C1. 3. Importancia C1.
4. C1 ayuda a ELE. 5. Conciencia diferencias C1-C2

Tabla 2. Cultura china-taiwanesa

2. Percepción de la cultura meta

La segunda batería de preguntas, con la misma estructura que en el primer apartado, se formulaba las mismas cuestiones, pero esta vez, en relación a la percepción que los estudiantes taiwaneses de ELE tienen sobre la cultura meta española-latinoamericana. Los participantes de los cuatro grupos declararon que poseían escasos conocimientos de la C2 ($M = 2.55$, $DE = .792$), pero reconocían la importancia de su conocimiento ($M = 4.00$, $DE = .748$). A su vez, manifestaron bastante interés por conocerla más ($M = 4.21$, $DE = .738$); y sobre todo, expresaron

que es fundamental el conocimiento de la C2 para el aprendizaje de ELE (M = 4.43, DE = .697).

En términos generales, la clase B1 fue la que puntuó valores más altos en estos cuatro ítems de estudio, seguido de la clase A1. Los resultados de ANOVA de un solo factor mostraron diferencias significativas ($p < .05$) en el ítem 8, que versaba sobre la importancia del conocimiento de la C2 [$F(3,172) = 3.499, p = .017$]. También destaca la falta de diferencias estadísticas ($p > .05$) en la percepción del conocimiento sobre la C2 entre las clases A1 (M = 2.48, DE = .698) y B2 (M = 2.63, DE = .757). A pesar de los años de trabajo en adquirir una nueva lengua, este esfuerzo no se ha traducido en una percepción más positiva de los propios conocimientos en la cultura meta entre los dos grupos mencionados, ni entre los cuatro analizados [$F(3,172) = .748, p = .525$]. En la tabla 3, se pueden observar los estadísticos descriptivos de los cuatro grupos de estudio.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
6. Conocer	2.48	.69	2.45	.84	2.66	.86	2.63	.75	.748	.525
7. Interés	4.27	.87	4.27	.72	4.27	.62	4.02	.69	1.26	.287
8. Importa	4.05	.74	3.82	.84	4.27	.62	3.86	.70	3.49	.017*
9. C2-ELE	4.45	.66	4.34	.80	4.55	.62	4.36	.68	.788	.502

* $p < .05$ ** $p < .01$

6. Conocimiento C2. 7. Interés C2. 8. Importancia C2.

9. Conocimiento C2 vs ELE

Tabla 3. Cultura española y latinoamericana

3. Percepción de los profesores extranjeros de ELE

El tercer objetivo era perfilar la idea que tenían los estudiantes de sus profesores extranjeros de ELE, en relación a la cultura china-taiwanesa; es decir, ¿los estudiantes taiwaneses perciben que sus profesores conocen bien, tienen interés y les importa la cultura china-taiwanesa? En relación a esta cuestión, también, queríamos conocer si los estudiantes pensaban que los conocimientos e intereses culturales de los profesores hacia la cultura china-taiwanesa podían afectar al proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE.

Según los estudiantes taiwaneses de los cuatro grupos participantes, los profesores no tienen grandes conocimientos de la cultura china-taiwanesa (M= 3.44, DE = .801), y aunque piensan que para los profesores es importante la C1 (M =

3.95, DE = .802), desgraciadamente, los estudiantes creen que los profesores no muestran un interés especial por aprenderla (M = 3.76:, DE = .807). Por otra parte, consideraban muy importante que los profesores extranjeros aumenten sus conocimientos en la C1 china-taiwanesa porque esta adquisición ayudaría bastante a la enseñanza de ELE en Taiwán (M = 4.12, DE = .802). De hecho, dentro de este grupo de preguntas, esta cuestión fue la que obtuvo una mayor consideración, ya que, para los cuatro grupos analizados, un mayor conocimiento de la C1 por parte de los profesores ayudaría bastante al proceso de enseñanza de ELE en Taiwán. Por último, pensaban que los profesores tienen una gran conciencia de la diversidad cultural entre las C1 y C2 (M = 4.07, DE = .778).

Finalmente, el análisis de la varianza llevado a cabo ha mostrado una gran homogeneidad en los resultados de los grupos encuestados, ya que, solamente se halló significación estadística ($p < .05$) para el ítem que describía la percepción de la concienciación de la diversidad cultural [$F(3,172) = 2.712, p = .047$]. En este punto, los estudiantes que se acercaban por primera vez al español, emitieron mayores valores que los estudiantes con mayor nivel.

A continuación, la tabla 4 contiene la media y desviación estándar de cada uno de los cuatro grupos analizados, así como los resultados obtenidos en el análisis de la varianza.

Nº. Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F-valor</i>	<i>p-valor</i>
10. Conocer	3.68	.74	3.28	.98	3.35	.78	3.45	.62	2.149	.096
11. Interés	3.93	.78	3.73	.89	3.70	.85	3.68	.67	.894	.446
12. Importa	4.00	.88	3.80	.82	3.98	.76	4.02	.73	.736	.532
13. Ayuda	4.09	.88	4.00	.86	4.30	.76	4.09	.67	1.071	.363
14.C1-C2	4.25	.78	3.82	.89	4.18	.69	4.05	.68	2.712	.047*

* $p < .05$

10. Conocimiento C1. 11. Interés C1. 12. Importancia C1.

13. C1 ayuda ELE. 14. Conciencia C1-C2

Tabla 4. Profesores extranjeros ELE y cultura

4. Percepción temática cultural y nivel ELE en la interacción intercultural

El estudio finaliza planteando cuestiones sobre cómo la temática cultural española y latinoamericana en la clase de ELE puede influir en la adquisición

sociolingüística y comunicativa de ELE. Así como, el posible impacto del nivel alcanzado en ELE sobre la percepción sociolingüística de la C1 y de la C2.

Los resultados globales indican que, para los estudiantes taiwaneses, los temas culturales de la C2 son bastante importantes para la clase de ELE ($M = 4.11$, $DE = .726$). En segundo lugar, el aprendizaje de la C2 tiene un efecto muy beneficioso en la adquisición de la interacción oral en español ($M = 4.13$, $DE = .756$). En tercer lugar, el ítem más valorado de todo el cuestionario ha sido la consideración de que aprender una lengua es aprender una cultura ($M = 4.51$, $DE = .693$), ya que para la gran mayoría de los participantes son inseparables la lengua y la cultura. En cuarto lugar, los estudiantes pensaban que había una influencia directa entre el nivel adquirido en la L2 y el interés por la C2; es decir, expresaron que esperaban que el interés por la C2 aumentara en relación al mayor nivel lingüístico adquirido en la L2 ($M = 4.22$, $DE = .841$). Por último, no manifestaron una relación significativa entre el nivel adquirido en la L2 y un posible incremento del interés por estudiar su propia C1 ($M = 3.26$, $DE = 1.025$).

En el análisis de la varianza llevado a cabo en estas seis variables, el ítem 16 (si aprendo la cultura española y latinoamericana me comunicaré mejor en español) fue el que presentó las mayores diferencias significativas [$F(3,172) = 4.599$, $p = .004$ ($p < .01$)]. En este ítem, los mayores valores se obtuvieron en los grupos B1 y B2, lo que refleja que el mayor nivel en L2 ofrece una relación evidente entre la cultura meta y los aspectos comunicativos en ELE. La última pregunta del cuestionario, que analizaba cómo la propia cultura china-taiwanesa influía en la comunicación intercultural en otras lenguas, mostró diferencias significativas al 0.05 [$F(3,172) = 2.930$, $p = .035$ ($p < .05$)]. En esta variable, los grupos B1 y B2 reflejaron valores superiores a los grupos A1 y A2, indicando que un mayor nivel en la lengua meta puede conllevar una percepción más positiva de la influencia de la C1 en la adquisición de la interculturalidad. En la tabla 5, se detallan los resultados.

Ítem	A1		A2		B1		B2		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
15	4.20	.73	3.89	.75	4.23	.64	4.14	.73	2.106	.101
16	4.11	.81	3.82	.78	4.39	.57	4.20	.73	4.599	.004**
17	4.50	.69	4.32	.88	4.64	.48	4.57	.62	1.738	.161
18	4.34	.71	4.07	.92	4.34	.77	4.11	.92	1.325	.268
19	3.45	.92	3.11	1.1	3.45	.99	3.02	.97	2.184	.092
20	3.91	1.0	3.77	1.1	4.36	.68	4.05	.98	2.930	.035*

* $p < .05$ ** $p < .01$

15. Temas culturales en ELE. 16. C2 vs comunicarse en ELE. 17. ELE-C2.

18. Nivel e interés en C2. 19. Nivel e interés en C1.

20. C1 influye en comunicación intercultural.

Tabla 5. Cultura en la clase de ELE

Finalmente, en las variables en las cuales se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el análisis de varianza ANOVA de un solo factor, se llevó a cabo la prueba post-hoc HSD de Tukey, que permite comparar cada grupo con cada uno de los otros grupos. Las comparaciones post-hoc del test Tukey mostraron las máximas diferencias significativas ($p < .01$) únicamente en el ítem número 16 (aprender la C2 ayuda a mejorar la comunicación en ELE) ya que las medias en el nivel A2 ($M = 3.82$, $DE = .786$) fueron significativamente diferentes al nivel B1 ($M = 4.39$, $DE = .579$). Otras cinco variables mostraron diferencias estadísticas al 0.05 ($p < .05$) entre diferentes niveles; siendo las diferencias más frecuentes entre los niveles A2 y B1 para las preguntas número 4 (los conocimientos de la C1 ayudan en el aprendizaje de ELE), número 8 (es importante conocer la cultura de la lengua meta), pregunta número 14 (los profesores son conscientes de las diferencias culturales entre la C1 y la C2) y la pregunta 20 (la cultura propia influye en la interacción oral intercultural, es decir con personas de otras culturas). La tabla 6 recoge los resultados de cada variable comparada.

La interculturalidad desde la perspectiva sociolingüística de los estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera

Nº. Ítem	Grupo A (M-DE)	Grupo B (M-DE)	Grupos (A-B)	Test Tukey <i>p-valor</i>
2	4.02 ± .87	3.50 ± .79	1 vs 4	.019*
	4.02 ± .66	3.50 ± .79	3 vs 4	.019*
4	3.41 ± .99	2.70 ± .93	1 vs 2	.010*
	2.70 ± .93	3.27 ± 1.26	2 vs 3	.047*
8	3.82 ± .84	4.27 ± .62	2 vs 3	.021*
	4.27 ± .62	4.00 ± .77	3 vs 4	.047*
14	4.25 ± .78	3.82 ± .89	1 vs 2	.44*
16	3.82 ± .78	4.39 ± .57	2 vs 3	.002**
20	3.77 ± 1.1	4.36 ± .68	2 vs 3	.027*

* $p < .05$ ** $p < .01$

2. Interés por cultura china taiwanesa. 4. C1 ayuda ELE. 8. Importancia C2.

14. Profesores conscientes ambas culturas. 16. Cultura española y latinoamericana aumenta la comunicación en ELE.

20. C1 influye en comunicación intercultural.

Tabla 6. Prueba Post Hoc Tukey

A tenor de los resultados obtenidos, en términos globales y de manera resumida, podemos afirmar que la muestra encuestada de estudiantes taiwaneses de ELE son muy conscientes de que aprender una lengua es aprender una cultura, y aunque consideran la importancia de su propia C1, no acaban de establecer vínculos entre su C1 y el aprendizaje de ELE. En este sentido, contrastan las diferencias obtenidas entre el valor de los conocimientos de la C1 y la C2 en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje de español. En tercer lugar, han destacado los efectos beneficiosos, para el mencionado proceso docente, que tendría una mayor implicación sociocultural de los profesores extranjeros hacia la cultura china-taiwanesa. Y finalmente, se ha observado una relación entre mayor nivel adquirido en la L2 con el interés expresado hacia la C2 y el valor concedido a la C1 en la comunicación comunicativa intercultural.

Discusión

El primero de los objetivos de la investigación era conocer la importancia, interés y conocimientos que los estudiantes poseían en relación hacia propia cultura china-taiwanesa. El punto más importante de discusión en este apartado se centra en la falta de concienciación que tienen los estudiantes sobre el valor que su C1 puede tener en el aprendizaje de ELE. Los estudiantes taiwaneses de la muestra son conscientes de la importancia de su propia cultura y reconocen las diferencias

culturales con la cultura de la lengua meta; sin embargo, destaca el hecho de que el ítem menos valorado en los cuatro grupos haya sido el referido al papel que la C1 podría desempeñar en el aprendizaje de una nueva L2. En relación a esta carencia, nuestro hallazgo confirma lo indicado por varios investigadores (Álvarez, 2002; Guizart, 2014; Sanhueza, 2012) sobre la necesidad facilitar en la clase de ELE la concienciación intercultural, en la que la C1 no quedara como elemento marginal de la clase, sino que sea considerada una parte fundamental e integrante esencial del proceso adquisitivo de la competencia intercultural.

El segundo objetivo del estudio se centraba en descubrir los conocimientos y actitudes que los estudiantes taiwaneses mostraban hacia la cultura meta, es decir, hacia la cultura española y latinoamericana. En estos ítems, se ha observado que los estudiantes conceden gran importancia a la C2, sin embargo, llama la atención el hecho de que los estudiantes de mayor nivel no tuvieran una percepción más positiva sobre sus propios conocimientos adquiridos de la C2. Este dato junto al hecho de que, en este apartado, el ítem puntuado más alto fue el referente a la contribución de los conocimientos de la C2 en el aprendizaje de ELE, muestra un evidente desfase entre los conocimientos reales adquiridos y la importancia concedida a los mismos. De manera que, se pone de manifiesto una notable carencia en la incorporación de los componentes culturales en la clase. Por supuesto, que se podría objetar alegando el hecho que estamos ante un centro educativo privado orientado hacia la adquisición de una adecuada competencia comunicativa; y que los temas de mayor contenido cultural, suelen estar reservados a ambientes educativos más oficiales o académicos, donde los planes curriculares exigen ciertos créditos dedicados a la cultura. Queda por tanto, un punto de discusión abierto, que futuras investigaciones deberán matizar más adecuadamente.

El tercer objetivo de la investigación exploraba la percepción que los estudiantes tenían de sus profesores extranjeros en relación al interés y los conocimientos hacia la cultura china-taiwanesa. Los resultados obtenidos tienen una notoria importancia didáctica, ya que los estudiantes, por un lado, perciben que los conocimientos de los profesores hacia la cultura de los aprendientes son normales; pero, por otro lado, destacaron que un mayor conocimiento e interés de los profesores hacia la cultura china-taiwanesa proporcionaría una evidente mejora en

la enseñanza de ELE. Estamos, pues, ante una evidencia empírica que apoya las propuestas teóricas ya formuladas por otros investigadores (Paricio, 2014; Santamaría, 2008; Vilà 2009), que reclaman una mayor implicación del docente hacia la cultura de sus estudiantes. Además, estos resultados avalan lo indicado por Pérez (2015) y el concepto de *reciprocidad intercultural*, que promueve la creación de espacios o puentes de interculturalidad, en los que se favorezca el tránsito de profesores y estudiantes en ambas direcciones o culturas comprometidas. De este modo, se facilitaría una integración sociocultural, afectiva, motivacional, cognitiva y lingüística que respete la especificidad cultural y tienda lazos de unión, evitando caer en estereotipos culturales.

Finalmente, el último de los objetivos estudiaba la concienciación entre el binomio cultura y lenguaje, así como, el impacto del nivel adquirido en ELE sobre la percepción sociolingüística de la cultura; y, por último, cómo este nivel podría influir en una actitud más positiva hacia la C1 y C2, así como, hacia el aprendizaje de ELE. Los estudiantes han considerado que la C2 es muy importante, tienen mucho interés en estudiarla; y, sobre todo, la consideran fundamental para su proceso de aprendizaje de ELE. Además, nuestros estudiantes están muy sensibilizados con el hecho de que aprender una nueva lengua es inseparable de la cultura, ya que este ítem fue el que recibió las puntuaciones más elevadas. Por último, en relación a estos resultados, los estudiantes observaron una posible relación entre el nivel adquirido en la lengua meta y el interés por la cultura meta, no así por la cultura materna; confirmando parcialmente los resultados anteriores obtenidos por Pérez (2011).

De todo lo anterior, finalizaremos la discusión centrándonos en los dos polos fundamentales del aprendizaje de una nueva lengua, a saber, los estudiantes y los profesores. En relación a los estudiantes taiwaneses, los profesores que trabajamos en un entorno sinohablante, a la luz de estos resultados, por un lado, debemos estar satisfechos porque ya existe un terreno abonado para poder comenzar con el desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE. Los estudiantes son conscientes del vínculo inseparable cultura-lenguaje; y, además, se muestran interesados en acceder a la cultura meta. Sin embargo, nuestro estudio ha descubierto una importante fractura en la percepción del valor de la C1 para la clase

de ELE. Esta carencia debe estimular el trabajo en la clase de ELE, incorporando la temática cultural en su vertiente cognitiva, afectiva, comunicativa e intercultural desde las primeras etapas del aprendizaje de ELE; creando espacios interculturales en la clase, a través de propuestas didácticas que fomenten la identidad cultural hacia la C1 y estimulen el interés por descubrir la diversidad cultural.

En relación a los profesores extranjeros, a tenor de nuestros datos, debemos recapacitar, si realmente nosotros poseemos una CI idónea y estamos adecuadamente preparados para afrontar la interculturalidad en nuestras clases. Nuestros estudiantes han expresado grandes expectativas sobre los beneficios del acercamiento cultural de los profesores extranjeros hacia la cultura china-taiwanesa. Por lo tanto, se exige un momento de reflexión crítica para que, los profesores redescubramos y queramos asumir el nuevo papel de mediadores culturales, en el cual la sensibilización intercultural, debe ser recíproca o bidireccional.

Por lo tanto, estamos ante dos premisas fundamentales que debemos atender en relación al desarrollo de la interculturalidad en la clase de ELE, dentro de nuestro entorno taiwanés. Nos referimos a dos cambios de mentalidad, por un lado, el estudiante debe ser ayudado en la clase de ELE para que pueda adquirir una mayor valoración hacia su C1, en relación al papel que puede desempeñar la cultura china-taiwanesa en el aprendizaje de español. En segundo lugar, también los profesores debemos adoptar una nueva perspectiva en nuestra docencia, que se fundamente en el deseo e interés manifiesto por acercarnos a la lengua y cultura del estudiante. Sobre esta doble condición, ya podremos plantear propuestas concretas para el desarrollo de la CI en la clase de ELE, qué materiales utilizar y cómo nos podremos beneficiar de las nuevas tecnologías, sin perdernos ni disipar los intereses de los estudiantes en la maraña de información incontrolable que puede suponer el trabajo en la red.

Limitaciones del estudio, implicaciones didácticas y sugerencias futuras

En el estudio realizado, se observan varias limitaciones, que no invalidan los resultados obtenidos, pero que permitirán ajustes metodológicos en relación a la selección de la muestra y de las cuestiones planteadas en el formulario. En futuras investigaciones, será fundamental acotar el diseño de la muestra controlando las

variables de la edad y la diversidad en la procedencia de los participantes. También, se deberán fijar explícitamente cuáles son los intereses culturales, metas académicas y profesionales en relación al español por parte de los participantes. Ambas limitaciones, ya están siendo subsanadas en la continuidad de esta línea investigadora, donde, por un lado, se está analizando una muestra más homogénea en términos de edad y culturalidad procedente de estudiantes de ELE de Wenzao Ursuline University of Languages. En segundo lugar, en la actualidad, se están estudiando las percepciones sociolingüísticas de las orientaciones integradoras e instrumentales en relación al nivel lingüístico de los informantes.

Sobre la base de los hallazgos obtenidos y la discusión llevada a cabo, se derivan varias implicaciones pedagógicas en el ámbito de la enseñanza de ELE en Taiwán. Primero, el reconocimiento de la importancia de la concienciación cultural, tanto de la C2 como de la C1; permitiendo que los aprendientes descubran el valor de su propia cultura en el aprendizaje de la nueva lengua. Segundo, confirmar la reciprocidad sociocultural como tarea intercultural imprescindible para la adquisición de una adecuada competencia comunicativa intercultural. En este contexto, los profesores extranjeros deberían involucrarse más en los aspectos socioculturales de la cultura china-taiwanesa, con un mayor acercamiento afectivo y motivacional, con diseño de actividades que les permitan adentrarse en la cultura de sus estudiantes, y no ceñirse meramente a los contenidos lingüísticos y gramaticales, o estereotipos culturales, tal como ya ha sido sugerido institucionalmente (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes; 2006) y académicamente (Níkleva, 2012; Paricio, 2014; Pérez, 2015; Rico, 2005). En relación a estos puntos, se deberían rediseñar las clases de ELE, de manera que, tenga cabida la interculturalidad desde los primeros estadios de la enseñanza, tal como han mostrado nuestros informantes del grupo A1, que han mostrado una adecuada predisposición y gran interés por recibir contenidos interculturales en su proceso de aprendizaje de ELE.

Conclusiones

En este artículo, se han expuesto los resultados de un estudio empírico que ha analizado cómo 176 estudiantes taiwaneses de ELE perciben su propia C1, la C2 de la lengua que están estudiando, y a sus profesores, en relación a los conocimientos e intereses que estos exhiben hacia la cultura china-taiwanesa. Los resultados indican que los estudiantes taiwaneses de ELE son muy conscientes de la relación esencial entre la lengua y la cultura, del valor de la C2 en el aprendizaje de ELE, y de la influencia del nivel en L2 sobre el interés hacia la C2. Por otro lado, son menos conscientes del significado que la propia C1 puede ejercer en su aprendizaje de ELE. Finalmente, en relación a cómo perciben a sus profesores, los estudiantes han demandado un mayor acercamiento cognitivo, motivacional, afectivo y sociocultural hacia la lengua y cultura china-taiwanesa por parte de sus profesores extranjeros. Además, los informantes han indicado que esta aproximación de sus docentes incidiría, de manera muy favorable, tanto en su proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural, como en la propia interculturalidad de los profesores.

Para finalizar, los resultados obtenidos en este trabajo, a pesar de sus limitaciones, han ofrecido una reflexión sobre las carencias de la docencia de la interculturalidad en la clase de ELE en el entorno taiwanés; y permiten apuntar ciertas sugerencias docentes. Concretamente, se deberían promover aquellas pautas didácticas que revaloricen la incorporación de la propia cultura china-taiwanesa, el establecimiento de una mayor reciprocidad intercultural en la clase de ELE, y, sobre todo, nuevos enfoques didácticos interculturales desde el inicio del proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en Taiwán.

Agradecimientos

El autor del artículo desea expresar su especial agradecimiento a don Orlando Lee, director del centro educativo *Eumeia Language Center* y de la *Institución Alianza Hispánica*, ambos con sede en Taipéi, Taiwán, por su desinteresada contribución en el desarrollo de este proyecto investigador.

本論文於 2015 年 5 月 25 日到稿，2015 年 6 月 18 日通過審查。

Bibliografía

- Aguaded, E.M. (2006). “La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO.” *Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*, Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. 1-8.
- Álvarez Baz, A. (2002). “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo.” *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Eds. M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre. Actas del Congreso ASELE XIII, Centro Virtual Cervantes 120-129.
- Barros García, B. y Kharnásova G.M. (2012). “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual.” *Porta Linguarum* 18: 97-114.
- Blanco Pena, J.M. (2013). “Escolllos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas.” *Hispania* 96.1: 97-109.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle del’enseignement des langues. Une introduction à l’usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- Cortés Moreno, M. (2009). “Análisis de la enseñanza del ELE en China: Dificultades y soluciones.” *MarcoELE suplementos: ELE en China*. 1–17.
- Cruz Moya, O. y Torre García, M. (2010). “La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿qué puede hacer el profesor?” *MarcoELE* 10: 33-49.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Fernández, S.S. y Pozzo, M.I. (2014). “La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE.” *Diálogos Latinoamericanos* 22: 27-45.
- García Ibáñez, J.M. (2013). *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural*. Memoria de Máster. Madrid: U. Pablo de Olavide.

- García-Viñó, M. y Massó, A. (2006). "Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera." *RedELE* 7: 1-18.
- Guitart Escudero, M. P. (2014). "La manifestación verbal culturalmente motivada como exponente de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en ELE a través del cine." *MarcoELE* 18: 1-16.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ishihara, N., y Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Kramsch, C. (1991). *Culture in language learning: A view from the States, Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamin.
- Leiva Olivencia, J.J. (2013). "La interculturalidad a través de las TIC: Un proceso de aprendizaje en red." *Didáctica, Innovación y Multimedia* 25: 1-13.
- Medina Rivilla, A.M. y Domínguez Garrido, C. (2004). "La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad." *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Eds. A. M. Medina Rivilla y A. Rodríguez Marcos. Madrid: Pearson Educación. 27-50.
- Níkleva, D. G. (2012). "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera." *RESLA* 25: 165-187.
- Nunan, D. y Bailey, K. M. (2009). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Pardo, A., y San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Madrid: Síntesis.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Paricio Tato, M.S. (2014). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras." *Porta Linguarum* 21: 215-26.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Ruiz, J. (2011). "Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares."

- Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures* 17: 56-79.
- Pérez Ruiz, J. (aceptado publicar 2014) “La cultura taiwanesa y española en la clase de ELE. Una estrategia didáctica de aprendizaje recíproco de la interculturalidad”. *Actas V Congreso Internacional FIAPE*. 1-15.
- Pérez Ruiz, J. (2015). Didáctica de la reciprocidad cultural como acercamiento intercultural en la clase de ELE. *Encuentros en Catay* 28: 160-182.
- Pérez Ruiz, J. (aceptado publicar enero 2016). “Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera.” *Revista Porta Linguarum* 25: 1-13.
- Pozo, M.I. (2014). “Intercultural communicative competence in teaching sociocultural contents of Spanish as a foreign language. Analysis of history teachers’ lesson plans.” *International Journal on Advances in Education Research* 1.2: 21-44.
- Rico Martín, A. M. (2005). “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos.” *Porta Linguarum* 3: 79-94.
- Sanhueva Henríquez, S. et alii. (2012). “Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural y sus implicaciones para la práctica educativa.” *Folios* 36.2: 131-51.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Getafe: U. de Getafe.
- Scollon, S. (1999). “Not to waste words or students: Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom.” *Culture in Second language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press. 13-28
- Sercu, L. et alii. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation (Languages for Intercultural Communication and Education)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shepard, L. (2013). “Target Language Use and Teaching for Intercultural Competence in Novice Level Spanish Courses: Comparing Practices and Perspectives in High School and University Classrooms.” *Honors Theses* 24: 1-113.

- Valls Campà, L. (2011). “Enseñanza/aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y análisis de actitudes.” *MarcoELE* 13: 1-18.
- Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Vilà Baños, R. (2009). “La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas.” *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 3: 88-108.

D.對於西文課裡文化單元的看法

☐ 1. 一點都不 ☐ 2. 一點 ☐ 3. 普通 ☐ 4. 相當 ☐ 5. 非常					
學習西文的台灣學生認為:	1.	2.	3.	4.	5.
15. 對於學習西文來說，文化課程是必需的					
16. 如果學習西班牙和拉丁美洲文化，我能更善於以西文溝通					
17. 學習一個語言也等於學習一種文化					
18. 如果我的西文程度越高，我對於其文化的興趣也越高					
19. 如果我的西文程度越高，我對於中華及台灣文化的興趣也越高					
20. 當我用英文或西班牙文和不同文化的人們交談時， 我的文化會對我造成影響					

Anexo 2: cuestionario versión española

Datos personales

Sexo: 1. Hombre 2. Mujer. Edad: años

Estudio español: menos de 1 año 1 año 2 años 3 años 4 años
5 o más años

Tiempo en España o Latinoamérica: nunca 1 semana-3 mes 3 mes-1 año
 >1 año

Preguntas

A. Mis opiniones sobre mi cultura china y taiwanesa

☐ 1. Nada ☐ 2. Un poco ☐ 3. Normal ☐ 4. Bastante ☐ 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:	1.	2.	3.	4.	5.
1. Conocemos bien nuestra cultura china-taiwanesa (C-T)					
2. Tenemos interés por conocer nuestra cultura C-T					
3. Creemos que es importante conocer nuestra cultura C-T					
4. Conocer nuestra cultura nos ayuda a aprender español					
5. Somos conscientes de las diferencias culturales entre Taiwán y España/Latinoamérica					

B. Mis opiniones sobre la cultura española y latinoamericana

☐ 1. Nada ☐ 2. Un poco ☐ 3. Normal ☐ 4. Bastante ☐ 5. Mucho					
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:	1.	2.	3.	4.	5.
6. Conocemos bien la cultura española y latinoamericana (E-L)					
7. Tenemos interés por conocer la cultura E-L					
8. Creemos que es importante conocer la cultura E-L					
9. Conocer la cultura E-L nos ayuda a aprender español					

C. Mis opiniones sobre los profesores extranjeros de español

☐ 1. Nada	☐ 2. Un poco	☐ 3. Normal	☐ 4. Bastante	☐ 5. Mucho	
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que los profesores extranjeros:					
	1.	2.	3.	4.	5.
10. Conocen bien nuestra cultura C-T					
11. Tienen interés por conocer nuestra cultura C-T					
12. Para ellos, es importante conocer nuestra cultura C-T					
13. Si aprenden nuestra cultura enseñarán mejor español					
14. Son conscientes de las diferencias culturales entre Taiwán y España-Latinoamérica					

D. Mis opiniones sobre los temas culturales en la clase de español

☐ 1. Nada	☐ 2. Un poco	☐ 3. Normal	☐ 4. Bastante	☐ 5. Mucho	
Los estudiantes taiwaneses de ELE pensamos que:					
	1.	2.	3.	4.	5.
15. Los temas culturales son necesarios para aprender español					
16. Si aprendo la cultura E-L me comunicaré mejor en español					
17. Aprender una lengua significa también aprender una cultura					
18. Cuanto más nivel en ELE, más interés por cultura E-L					
19. Cuanto más nivel en ELE, más interés por mi cultura C-T					
20. Mi cultura influye cuando hablo con personas de otras culturas en inglés o español					