



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSOS 2015- 2017

**Características del buen profesor de español como lengua extranjera
según las creencias de estudiantes universitarios taiwaneses**

David Vázquez Cañete

Trabajo final de máster

Dirigido por Paula Novillo Navarro

Junio 2017

RESUMEN

El propósito de este trabajo es describir las características del buen profesor de español como lengua extranjera y con ese propósito hemos consultado a un perfil de alumno concreto, el estudiante universitario taiwanés, un perfil de estudiante sinohablante, pero con características diferentes de las de los estudiantes de China. Consideramos la consulta con el alumnado como forma de democratización de las instituciones educativas y de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si este proceso debe estar centrado en el alumno, en sus necesidades, ritmo y motivaciones, para definir las características del buen profesor de español como lengua extranjera hemos de conocer las creencias de los estudiantes al respecto. Por ello hemos recurrido a consultar a los estudiantes mediante una encuesta anónima, incluyendo en una sección una réplica en pequeño formato de un estudio más amplio y con el mismo fin realizado por el Instituto Cervantes (2011). Los estudiantes consultados han descrito prioritariamente tener una *buena actitud*, definida por la *paciencia*, *capacidad de trabajo*, *profesionalidad* y *pasión por la enseñanza*. En segundo orden de importancia, el estudiante de español taiwanés consultado demanda tanto el *uso de metodologías* que le permitan abordar un idioma percibido como especialmente difícil (en concreto las destrezas de expresión e interacción oral) como un profesor con *conocimientos de las variedades dialectales* y *las culturas de Hispanoamérica*, que implemente estos contenidos en el sílabo de forma prioritaria. Asimismo, los universitarios taiwaneses valoran la *capacidad de adaptar el discurso didáctico al nivel de comprensión del alumno* para explicar en español nuevos léxicos, aspectos gramaticales, culturales y cuantos contenidos se aborden en el aula entre otras características.

Palabras clave: español como lengua extranjera, estudiantes sinohablantes, estudiantes taiwaneses, características del profesor.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the qualities that make a good teacher of Spanish as a foreign language. In order to achieve this aim, we have consulted a specific student profile: the Taiwanese university student - a student who is Chinese-speaking but whose characteristics differ from Chinese students. This consultation with students was intended to democratise educational institutions and to improve the teaching and learning process. For this process to be student-centred, taking into consideration the students' needs, learning pace and motivations, we need to know what characteristics students believe to be important in a good Spanish teacher. We therefore consulted with

the students through an anonymous survey, part of which was based on a wider study carried out for similar purposes by the Instituto Cervantes (2011). The results of the survey show that the teacher characteristic identified as most important by the Taiwanese students is a *good attitude*, consisting of *patience*, *willingness to work*, *professionalism* and *passion for teaching*. On a secondary level of importance, the students appreciate the *use of methodology*, which consists in helping students to tackle this language which can be daunting at times, especially in oral expression and interaction skills. They also like a teacher to have a *knowledge of dialects and cultures of Hispanic America*, which they consider to be an important aspect of the Spanish syllabus. Furthermore, the *ability to adapt the teaching discourse to the students' comprehension level*, in order to explain the new lexicons, grammatical aspects, cultural issues and other contents introduced in the classroom, is highly valued in Spanish courses.

Key words: Spanish as a foreign language, Chinese speaking students, Taiwanese students, teacher characteristics.

Agradecimientos

El presente trabajo es fruto de la colaboración y apoyo de la profesora Paula Novillo Navarro, que me ha acompañado desde el principio y en todo el proceso de elaboración del mismo, contribuyendo a mejorar su calidad en alto grado. Mi sincero agradecimiento por su paciencia y profesionalidad.

También me gustaría agradecer a Yuyu Chen su asesoramiento en el planteamiento del proyecto, en la búsqueda de información, en la elaboración, pilotaje y difusión de la encuesta, y sus trabajos como traductora e intérprete del diseño del cuestionario y de las respuestas de los encuestados. Y, sobre todo, por ser mi principal apoyo en los momentos difíciles. Sin su ayuda no habría podido elaborar el trabajo.

Por último gracias a Ian Hsu y Rosario Basterrechea Fernández por su ayuda en la elaboración y pilotaje de la encuesta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO	
TEÓRICO.....	3
1.1. El profesor de lenguas extranjeras en los documentos de las instituciones oficiales.....	3
1.2. Estado de la cuestión: publicaciones recientes sobre el profesor de lenguas extranjeras	11
1.3. Cultura de aprendizaje de los alumnos taiwaneses.....	20
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	27
3. METODOLOGÍA.....	28
3.1. Metodología de la investigación.....	29
3.2. Contexto de la investigación.....	30
3.3. Diseño del instrumento de recogida de la información: la encuesta.....	31
3.3.1. Consideraciones preliminares.....	31
3.3.2. Formato del cuestionario.....	32
3.4. Métodos de análisis de los datos.....	36
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS.....	37
4.1. Datos demográficos y de historia escolar.....	37
4.2. Análisis de los datos obtenidos en la pregunta abierta.....	40
4.3. Comparación de los datos obtenidos en la pregunta abierta con la investigación <i>¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?</i>	45
4.4. Análisis de datos obtenidos en las veinte preguntas cerradas.....	47
5. DISCUSIÓN.....	52

6. CONCLUSIONES.....	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEJOS.....	70
Anejo 1. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.....	70
Anejo 2: Cuestionario formato <i>Google Forms</i>	71
Anejo 3. Árbol de categorías resultante del análisis del contenido de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario.....	79
Anejo 4. Relación de veinte ítems de escala Likert clasificados por categorías.....	83

INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de este trabajo es tratar de aislar los principales factores definitorios de un buen profesor de ELE según la perspectiva de los estudiantes con el fin de hacer una pequeña aportación que mejore la formación del profesorado. La mayoría de las publicaciones tienen en cuenta reflexiones teóricas basadas en la docencia y pocas veces se da voz a los estudiantes para conocer sus impresiones y necesidades acerca de cómo debe actuar un profesor. Dado que se trata de una tarea de grandes dimensiones, hemos acotado el campo al alumnado que nos es más cercano, es decir, los estudiantes taiwaneses universitarios, tratando así de realizar un estudio delimitado y concreto del que poder extraer algunas conclusiones.

Intentamos averiguar la percepción que los estudiantes tienen de lo que es un buen profesor, persiguiendo las características adecuadas que obtienen mayor presencia entre los estudiantes encuestados. Es nuestra intención contrastar estos resultados con los obtenidos por el Instituto Cervantes en su estudio *¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011). Se trata de revisar si seis años después los estudiantes aportan respuestas semejantes y de escuchar las opiniones de estudiantes asiáticos que no tuvieron apenas presencia en dicha investigación.

A diferencia del Instituto Cervantes (en adelante IC), en nuestro estudio hemos utilizado el término “característica” y no “competencia”, ya que en la encuesta queremos dejar abierto el concepto y poder incluir así elementos del profesor que los estudiantes consideren importantes. Nos parece que preguntar a los estudiantes por competencias es restringir el estudio y dificultar al alumnado la respuesta. Es nuestro interés conocer la idea que tienen los estudiantes de un buen profesor desde una perspectiva más amplia.

Por lo tanto, este es un estudio descriptivo ligado a las percepciones de los estudiantes, a sus creencias y convicciones acerca de lo que sería un buen profesor de español como lengua extranjera (ELE, en adelante). Dado que nos movemos en el campo de las impresiones personales, tratamos de dirigir lo subjetivo hacia lo objetivo, es decir, preguntamos por las opiniones personales, ya que no consideramos a los estudiantes como un todo homogéneo sino como individuos con diferentes experiencias y estilos de aprendizaje, poseedores de diferentes visiones y, a la vez que obtenemos esas opiniones mediante una pregunta abierta en la encuesta, presentamos a los estudiantes diferentes características de lo que la literatura existente considera como un buen profesor para contrastar si coinciden con lo que los estudiantes entienden como

un buen docente de ELE. Para, ello se incluyen veinte ítems de respuesta múltiple de valoración, de escala Likert. Se trata, por tanto, de un estudio descriptivo, enmarcado en el paradigma mixto que intenta contribuir a la investigación en el campo de ELE.

El trabajo se compone de seis capítulos. En el primer capítulo, dedicado al marco teórico, tratamos de recoger las principales aportaciones de los autores más relevantes acerca de las características del profesor de segundas lenguas en general y de ELE en particular, analizando documentos publicados por instituciones, monografías de autores de referencia y artículos. Por último, tratamos de incluir información acerca del perfil del estudiante universitario taiwanés, describiendo sus características y las del sistema educativo del país, para poder entender la cultura educativa de la que parten los estudiantes encuestados.

El segundo capítulo describe los objetivos y las preguntas de investigación. Nos planteamos tres objetivos principales: conocer las creencias de los estudiantes encuestados acerca del buen profesor de español, contrastar nuestros resultados con los obtenidos por el IC en su estudio del 2011 y contrastar las características del buen profesor definidas por los autores de referencia con los estudiantes taiwaneses consultados.

En el tercer capítulo describimos la metodología utilizada en el diseño del cuestionario de la encuesta, su difusión y los procedimientos seguidos en el análisis de datos.

En el análisis de datos, cuarto capítulo, tratamos de plasmar mediante porcentajes, principalmente, las características de la muestra consultada, los resultados obtenidos en la pregunta abierta, el contraste de estos con los del estudio del IC del 2011 y las respuestas de los estudiantes a los veinte ítems de tipo Likert acerca de las características del buen profesor extraídas de la literatura actual acerca del profesor de segundas lenguas.

En la discusión, quinto capítulo, tratamos de establecer las causas de las respuestas de los estudiantes y los datos obtenidos a la luz de las aportaciones de los autores actuales de referencia y las reflexiones que de la información obtenida podemos realizar para mejorar la docencia del ELE. En el sexto capítulo exponemos las conclusiones que de estas reflexiones obtenemos.

Se cierra el trabajo con las referencias bibliográficas y los anejos en los que se pueden consultar las competencias clave del profesorado según el IC (2012), el cuestionario enviado a los estudiantes, las respuestas de los encuestados en la pregunta abierta agrupados en categorías y con las frecuencias y porcentajes obtenidos,

y, por último, las valoraciones de los estudiantes a los veinte ítems referidos a las características del buen profesor reflejando sus valoraciones mediante tantos por ciento.

1. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo de investigación se extrae principalmente de tres tipos de fuentes documentales. En primer lugar los documentos de instituciones oficiales que sirven de referencia para la evaluación del profesorado y diseño de su formación, como son el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001), *Organisational Skills Profile for Teachers* (British Council, 2012), el estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?* (Instituto Cervantes, 2011) así como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y la parrilla EPG (Centre International d'Études Pédagogiques, 2013) descriptiva del profesor de lenguas.

En segundo lugar, hemos consultado las publicaciones de autores de referencia en cuanto al profesor de segundas lenguas del más cercano mundo de ELE (Alonso, 2012; Herrera, 2015 y 2016). La tesis doctoral de Carmen Ramos (2005) ha supuesto un acercamiento muy próximo al núcleo del trabajo y una reflexión profunda del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todas estas publicaciones han servido de base para la reflexión acerca de lo que hoy en día se considera un buen profesor de ELE.

Cerrando este capítulo nos referimos a la cultura de aprendizaje del alumnado de Taiwán y de la enseñanza de ELE en este país como aspectos definitorios de la cultura de aprendizaje de los estudiantes encuestados.

En función de estas fuentes teóricas se ha diseñado y analizado la encuesta realizada por los estudiantes taiwaneses, tratando de describir lo que para ellos suponen buenas praxis de enseñanza y de dilucidar si se corresponden por lo que entendemos hoy en día como un buen profesor de ELE.

1.1. El profesor de lenguas extranjeras en los documentos de las instituciones oficiales

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante, MCER) dedica un apartado a señalar qué puede hacer cada tipo de usuario del MCER para facilitar el aprendizaje. Así, con respecto a los profesores señala:

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los estudiantes para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los estudiantes. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los estudiantes y que encuentren el modo de que los estudiantes reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. (Consejo de Europa, 2001, p.139-140)

Como podemos comprobar, el MCER deja a los profesores el limitado papel de aplicar orientaciones y materiales diseñados por otros, aunque también les concede la posibilidad de elaborar pruebas y preparar a los estudiantes para los exámenes. Por otra parte, da gran importancia a la flexibilidad en cuanto a las actividades a realizar en el aula, según la respuesta del alumnado. Y, por último, hace hincapié en la autonomía del alumnado, es decir, en que el profesor enseñe a los estudiantes a identificar sus dificultades y a desarrollar sus propias capacidades como aprendientes conscientes.

En el año 2008, el British Council publicó por primera vez *Organisational Skills Profile for Teachers*, un documento en el que la institución británica establecía lo que podríamos llamar el perfil de competencias organizativas que debe tener cualquier profesor de inglés de la institución. Consta de dos partes, una primera en la que plasma las competencias técnicas o de enseñanza y una segunda en la que refleja conductas de trabajo en equipo dentro de la institución que nos parecen menos interesantes para este estudio:

Technical Skills

- Classroom management
- Course and lesson planning
- Subject knowledge
- Understanding your learners
- Learning technologies

British Council behaviours

- Creating shared purpose
- Being accountable
- Connecting with others
- Making it happen
- Working together
- Shaping the future (British Council, 2012, p.8)

En el primer apartado del documento se describen las cinco competencias relacionadas con la enseñanza. En dicho apartado se refiere una breve explicación de cada competencia el porqué es importante esta competencia para British Council, varios descriptores explicitando en qué consiste esa competencia estructurados en tres niveles de cumplimiento (lo que podría ser profesor novel, con experiencia y experto) y, por último, ejemplos concretos positivos y negativos a modo de advertencias. Este breve documento está cargado de descriptores concretos acerca de la concepción de un buen profesor de segundas lenguas, por lo que su consulta ha sido de gran utilidad en el estudio. No hemos recogido solamente indicadores del tercer nivel, que se correspondería con el nivel de profesor experto, ya que los descriptores de los tres niveles nos han parecido muy claros; hemos considerado que podían describir de forma muy precisa y concreta para los estudiantes los rasgos del buen profesor. Reflejamos aquí a modo de ejemplo los indicadores que nos han parecido mejor elaborados en relación con la competencia del manejo de la clase, seguidos de signos de advertencia o ejemplos negativos y de indicadores positivos:

- Demonstrates sensitivity to the safety and well-being of students
- Uses a wide variety of resources and equipment effectively
- Makes use of individual, pair and group work.
- Is aware of the need to balance teacher and learner talking time
- Uses a variety of tasks and manages time appropriately
- Gives clear instructions
- Inspires motivation. Learners and the teacher demonstrate mutual respect. Manages learner behavior constructively by establishing and maintaining a clear and positive behavior framework in the classroom

- Adjusts own use of language to the type and level of the class. Explains clearly. Uses questioning and elicitation techniques to involve students in the lesson
- Managing feedback: Demonstrates awareness of learner strengths and difficulties in teaching decisions. Chooses appropriate moments and appropriate strategies for giving feedback and correcting learners' language

Warning signs: individual learners dominate and disrupt classroom activity, learners reluctant to participate in tasks and / or do not understand what is required.

Positive indicators: clearly stages activities and lessons, gives clear checked instructions. (2012, pp. 3-4)

Por su parte, el Instituto Cervantes desarrolló en mayo de 2011 un estudio para establecer las competencias clave que debían cumplir sus profesores: *¿Qué es ser un buen profesor o buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011). Este interesante estudio utilizó cuatro grupos de discusión en la sede de Madrid y solicitó a sus centros la elaboración de documentos por parte de profesores por un lado y estudiantes por otro. Tanto profesores como estudiantes debían reflejar en un único documento por grupo, entre cinco y siete características que definieran a un buen profesor de ELE. Este documento se elaboraba en su lengua materna. Hemos encontrado de gran interés este estudio y hemos extraído de él gran parte de los ítems para elaborar nuestro cuestionario.

Consideramos que nuestro trabajo puede resultar complementario a este estudio del IC a una muy pequeña escala lógicamente. En primer lugar, porque supone una actualización del estudio llevado a cabo hace 6 años y, en segundo lugar, porque en él apenas participaron estudiantes asiáticos, perfil de estudiante que está aumentando exponencialmente. El IC cuenta tan solo con 4 centros en lo que denomina zona del "Pacífico": Manila, Nueva Dheli, Pekín y Tokio. Del centro de Manila participaron 9 estudiantes, de los centros de Nueva Dheli y Pekín, ninguno, y del de Tokio, 6 estudiantes. Por lo tanto, de esta zona geográfica tan amplia participaron 15 estudiantes de un total de 276 estudiantes que participaron en el estudio, por lo que su peso en la valoración global es muy pequeño. Se da, además, la circunstancia de que ninguno de ellos fue de Taiwán ni sinohablante. Por lo tanto, consideramos de gran interés realizar un estudio en una línea semejante al del IC para ampliar la información sobre la idea

que de un buen profesor tiene una muestra de este perfil de alumno.

Así, de los grupos de discusión, en los que participaron directores, administradores, técnicos, jefes de departamento y expertos externos, las características encontradas con mayor frecuencia fueron: “que tenga vitalidad, una buena formación, trabaje en equipo, sepa dar bien sus clases, se interese por los alumnos y las alumnas, haga que el alumnado aprenda la lengua, sepa motivar y quiera seguir aprendiendo” (2011, p. 25). También surgieron otras características que nos resultan muy significativas como: “buen comunicador”, “conoce didáctica de la lengua”, “prepara bien las clases”, “se interesa por sus estudiantes”, “hace que aprendan”, etc.

Los grupos de profesores también arrojaron características de gran interés. Participaron 260 profesores de un total de 1.585 que tenía la institución en 2011. Sus respuestas se agruparon en cuatro categorías, de las cuales la primera fue la más valorada por los profesores:

- *Características centradas en la docencia* (valorado en un 62%): destacan tener una buena formación, especialmente en contenidos, y promover la enseñanza centrada en el alumno, y en menor medida el desarrollo profesional y la gestión del proceso de aprendizaje.
- *Características personales* (19%): tener capacidad para relacionarse (mostrar empatía y ser buen comunicador), tener un buen núcleo emocional o tener una actitud de apertura.
- Capacidad para trabajar en equipo (7.3%)
- Compromiso institucional (6.3%)
- Sensibilidad cultural (4.8%)

Sin embargo, para nosotros la tarea realizada por grupos de estudiantes es la que más contenido aporta a nuestro estudio y es esta la que replicamos de forma aproximada. Participaron 42 centros de un total de 64 y sumaron 276 estudiantes. De cada centro participó un grupo de 8 estudiantes, que debían recoger entre 5 y 7 características en un único documento. Es relevante cómo los estudiantes concedieron más importancia a las características personales que los grupos de profesores:

- *Características centradas en la docencia* (valorado en un 55.4%): también destacan tener una buena formación (en didáctica y contenidos), promover la enseñanza centrada en el alumno (motivar, atender a las necesidades de los estudiantes y manejar el componente afectivo) y gestionar el proceso de aprendizaje (el grupo, programar clases y cursos, enseñar a comunicarse). No dan una gran importancia a que el profesor sea nativo, aunque lo valoran

positivamente.

- *Características personales* (39.9%): paciencia, simpatía, sentido del humor, dotes para la comunicación, tener un buen núcleo emocional, con energía, persona respetuosa, eficiente y capacidad de apertura.
- *Sensibilidad cultural* (3.2%): conocer la lengua y cultura del país. Esta característica puede variar de nuestro trabajo, ya que se trata de enseñanza en inmersión y es posible que los estudiantes no lo valoren tanto.
- *Compromiso institucional* (1.4 %)
- *Capacidad para trabajar en equipo* (0.1 %)

Las *características personales* son más valoradas por los estudiantes que por los profesores, sin embargo, son las *características centradas en la docencia* las que son más valoradas en ambos casos. En estos gráficos podemos apreciar visualmente esta diferencia.

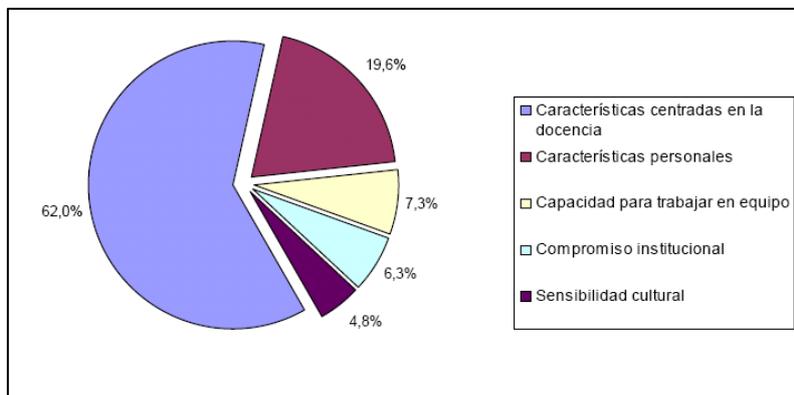


Figura 1. Resultados de las categorías generales-Profesores (IC, 2011, p. 25).

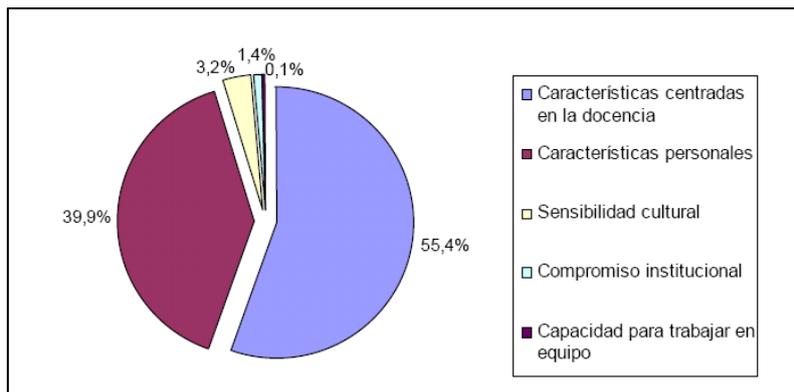


Figura 2. Resultados de las categorías generales-Estudiantes (Instituto Cervantes, 2011, p. 28).

Este estudio que acabamos de analizar sirvió de base para la elaboración del documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*

(Instituto Cervantes, 2012). En este documento se habla de “competencias” y no ya de características, tomando como definición la de Perrenoud (2001):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, citado en Instituto Cervantes, 2012, p. 7)

En nuestro estudio, como ya señalamos en la introducción, hemos usado el término característica y no competencia, ya que en la encuesta queremos dejar abierto el concepto y poder incluir así elementos del profesor como ser nativo o no, rasgos de personalidad o cualquier aspecto que los estudiantes consideren importante.

Volviendo al documento del IC, este supone un gran esfuerzo de síntesis y aclara en ocho competencias clave, a su vez subdivididas en cuatro, con un total de treinta y dos competencias específicas, las destrezas cognitivas que debe implementar el profesor de ELE del IC. Este documento ha sido básico en la composición de nuestro cuestionario, aunque, al ser más genérico, nos ha parecido menos interesante que el documento de investigación en el que se pueden “tocar con los dedos” las creencias de los estudiantes de forma directa acerca de lo que supone ser un buen profesor o una buena profesora de ELE. En el anejo 1 pueden consultarse las ocho competencias clave y las treinta y dos específicas.

Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras sintetiza muy bien las características del profesor, aunque las competencias referidas a *participar activamente en la institución y desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución* son menos visibles al alumnado y, por tanto, quedan fuera de nuestro estudio. El resto, especialmente *organizar situaciones de aprendizaje*, nos han aportado mucho en la confección del cuestionario.

Por otra parte, EAQUALS, institución con base en el Reino Unido que desde 1991 certifica y promueve la enseñanza del inglés de calidad en diversos países, supone el origen del proyecto EPG (European Profiling Grid) cuya finalidad es la elaboración de la parrilla EPG (Centre International d'Études Pédagogiques, 2013). En octubre de 2011 se inicia este proyecto que culmina con la publicación de una parrilla descriptiva del profesor de lenguas que puede utilizarse para evaluar o para que los profesores se

autoevalúen. Este proyecto, liderado por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos, cuenta con la colaboración del Instituto Cervantes y del British Council entre otras instituciones.

En este se establecen once competencias y seis grados de consecución, desde el profesor novel al experto:

1. *Dominio de la lengua* (desde profesores con niveles B1 a C2, nativos o estudios superiores).
2. *Formación* (desde cursos básicos a titulaciones universitarias especializadas)
3. *Evaluación de la práctica docente* (mínimo de 14 horas de prácticas tutorizadas y tutor de otros profesores).
4. *Experiencia docente* (hasta 6.000 horas).
5. *Metodología: conocimientos y habilidades* (grado de conocimiento de las mismas).
6. *Evaluación* (capacidad de evaluar pruebas, de distintos niveles y destrezas).
7. *Planificación de clases y de cursos* (desde planificar una unidad a currículos completos).
8. *Gestión del aula e interacción* (capacidad de gestionar trabajo en parejas, grupo, tareas y técnicas de retroalimentación).
9. *Competencia intercultural* (conocimientos sobre la propia y otras culturas, capacidad de analizar estereotipos y generar actividades al respecto).
10. *Conciencia lingüística* (conocimientos de forma y uso de la lengua, capacidad de explicar y dar ejemplos).
11. *Competencia digital* (desde uso del procesador de textos a diseño de cursos en plataformas como Moodle). (2013, p. 1)

Como vemos hasta aquí, los documentos publicados por las instituciones establecen las mismas líneas en cuanto a lo que se espera de un profesor de lenguas. La parrilla destaca por ser más precisa y concreta, describiendo detalladamente los requisitos que deben manifestar los profesores, como por ejemplo las horas de formación o de prácticas tutorizadas. Esta detallado qué debe saber hacer un profesor en cada nivel. Así, por ejemplo: “Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de catorce horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, y ha recibido retroalimentación documentada” (2013, p. 1).

1.2. Estado de la cuestión: publicaciones recientes sobre el profesor de

lenguas extranjeras

Estudios recientes están acercando la pedagogía y la neurología tratando de extrapolar los estudios sobre el cerebro hacia buenas prácticas educativas. Mora (2013) defiende desde la postura de la neurociencia cognitiva que los buenos profesores son aquellos que consiguen llamar la atención y generar una emoción en los estudiantes acerca de la materia aprendida. Cita un estudio de Bain (citado en Mora, 2013, p.176) en el que se relacionan nueve características de los profesores universitarios excelentes:

1. Convierten lo aburrido en interesante, al preparar la materia encuentran lo atractivo.
2. Conocen la materia y están al día.
3. Leen sobre otras materias y saben explicar los conceptos desde otras disciplinas.
4. Saben implicar a los estudiantes emocionalmente en la materia, a veces generando discusiones para aclarar los conceptos.
5. Muestran su interés por que los estudiantes obtengan buenos resultados y porque los estudiantes comprendan los contenidos para que mejore sus vidas.
6. Hacen ver a los estudiantes que el éxito del profesor pasa por el éxito de los estudiantes.
7. Hacen participar al estudiante de forma que sea capaz de ser crítico y demostrar que ha digerido lo aprendido.
8. Dan información sobre los nombres y anécdotas de quienes descubrieron o crearon lo aprendido, o de sus propias investigaciones, acercándoles a esa realidad.
9. En ocasiones hablan del sentido de la vida, de la cultura, del misterio por resolver, de ese último significado de todo lo que existe.

Mora también señala el acuerdo existente en las investigaciones sobre los buenos profesores, de la importancia de ser un buen comunicador: "es alguien que, en definitiva, posee algunas dotes de actor; es decir, de llegar a quien escucha, de despertar la curiosidad y abrir los ojos de la atención" (2013, p. 174). Sin embargo, estas aportaciones solo se centran en la capacidad del profesor como comunicador. La enseñanza de segundas lenguas exige de otras competencias como hemos visto en el apartado anterior.

La tesis doctoral de Carmen Ramos (2005) nos muestra distintos aspectos que nos han ayudado mucho a configurar este estudio, ya que se adentra en muy diversos aspectos metodológicos, sacando a la luz diversas perspectivas y problemáticas. En un

seguimiento sobre el proceso de aprendizaje de español a estudiantes alemanas nos hace ver cómo nos encontramos en proceso de cambio entre una metodología tradicional, en el que la gramática deductiva y la memorización del léxico copan un gran lugar, y un enfoque comunicativo que no termina de implantarse totalmente debido a distintas dificultades. En unos casos por la falta de actualización metodológica de profesores de mayor edad, en otros casos por las dificultades organizativas o de recursos de los profesores convencidos de los beneficios del enfoque comunicativo y en otros, por las resistencias de los propios estudiantes, que demandan explicaciones deductivas de gramática y listas de léxico para sentirse seguros en su evolución. Por tanto, la percepción del buen profesor por parte de los estudiantes está inmersa en este proceso de transición.

Esta autora refleja lo que los universitarios alemanes, por un lado, y profesores de secundaria de ELE por otro, perciben como la metodología ideal: "Podemos hablar de un desfase entre la concepción "ideal" que tienen estudiantes y profesores de aprendizaje comunicativo y unas prácticas pedagógicas y de aprendizaje ancladas muchas veces todavía en enfoques más tradicionales" (2005, p. 466). También señala que los estudiantes dan al profesor un papel central en la organización de las actividades: "él es quien tiene que organizar y coordinar todos los procesos de aprendizaje cooperativo en el aula. Es decir, se subordina éste al papel del profesor" (2005, p. 467).

Ramos (2005) destaca que las alumnas, al menos, dan gran importancia al "factor humano" por parte del profesor como pieza clave en el clima de la clase, reducción de la ansiedad y aumento de la autoestima del alumnado. Principios clave según la autora, y así lo consideramos, en el aprendizaje de segundas lenguas:

El factor humano tiene una importancia fundamental para las alumnas. Para ellas, el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones personales entre profesor y estudiantes en el aula es especialmente importante, ya que uno y otros constituyen elementos esenciales que contribuyen a crear una atmósfera de aprendizaje agradable y ayudan de forma decisiva a reducir la ansiedad. Subrayamos aquí la expresión "las alumnas", puesto que consideramos posible que este factor sea más relevante para ellas que para sus compañeros varones. (2005, p. 472)

En este proceso de evolución, las alumnas investigadas por Ramos no demandan una enseñanza de aspectos gramaticales que se consideran básicos hoy en

día: la contextualización, los usos o las funciones comunicativas. De igual forma conciben la interacción oral en el aula como una oportunidad de práctica, de ensayo, no la conciben como una comunicación auténtica y significativa.

Por último, Ramos (2005) señala la gran importancia del clima en las clases de ELE. A pesar de ser numerosos los aspectos abordados en su estudio, señala como propuesta de mejora principal facilitar la autoestima de los estudiantes y rebajar el nivel de estrés.

Pasamos a exponer a modo de desiderátum una implicación pedagógica inspirada por nuestra investigación y que consideramos esencial: que los profesores de LE, tanto de enseñanza secundaria como a nivel universitario, se planteen como objetivo crear condiciones óptimas de aprendizaje en las aulas. A nuestro juicio, esto implica, por una parte, la necesidad de propiciar una atmósfera de aprendizaje agradable y distendida que minimice factores de estrés, y, por otra, la conveniencia de potenciar los siguientes rasgos y creencias en los aprendices, que se revelan como favorables a su proceso de aprendizaje en un entorno de enseñanza comunicativa: alta autoestima como aprendices, bajo nivel de ansiedad general, énfasis en el valor intrínseco de aprender una LE, consideración de la interacción en el aula como elemento fundamental para aprender una LE, valoración positiva del aprendizaje cooperativo, alta voluntad de comunicarse, percepción de logro en el aprendizaje y alto nivel de toma de riesgos. Por otra parte, sería deseable que los profesores ayudaran a aquellos estudiantes que presentan carencias en algunos de esos rasgos o creencias negativas en torno a ellos con el fin de que mejoren no sólo la cantidad de trabajo individual que realizan, con el que intentan paliar algunas de esas carencias, sino sobre todo su calidad. Para estos aprendices, más todavía que para otros, es fundamental aumentar y diversificar su repertorio de estrategias de aprendizaje. (2005, p. 480)

Ramos termina la reflexión abogando por mejorar las competencias de los estudiantes como aprendices autónomos a lo largo de toda la vida y por desarrollar las habilidades de aprendizaje para mejorar todo el proceso citando el MCER.

Por tanto, Ramos (2005) nos hace ver cómo algunos profesores e incluso algunos estudiantes están aún anclados en determinadas prácticas tradicionales. Ella propone que el profesor vaya más allá tratando de desarrollar actividades

comunicativas en el aula que mejoren el aprendizaje del alumnado. Un enfoque que necesita de un clima que refuerce la autoestima, pero que impulse a los estudiantes a tomar riesgos, a mejorar su intención comunicativa. Estos serían rasgos propios de un buen profesor.

En los últimos años se han llevado a cabo estudios sobre el comportamiento y las competencias del profesor en el aula, ligados especialmente a actividades relacionadas con la interacción oral. Se trata de investigaciones que tratan de mejorar la competencia práctica del profesor en el aula de ELE, tratando de analizar pautas y proponer mejoras en la gestión del discurso generado en el acto didáctico. Sin embargo son trabajos que refieren competencias muy concretas que un estudio más genérico como el nuestro no permite recoger en detalle.

Así, Franco (2014) retoma el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) para investigar y desarrollar la competencia específica *Gestionar el aula*, incluida en el documento dentro de la competencia clave *Organizar situaciones de aprendizaje*. En el transcurso de la investigación la autora señala la importancia de que el profesor dé pautas concretas como, por ejemplo, *asignar roles* o *dar pautas al oyente*. La ausencia de estas pautas va en detrimento del aprovechamiento de las actividades. Es por ello que consideramos la gestión del aula y de las actividades orales como competencias a tener en cuenta en nuestro estudio.

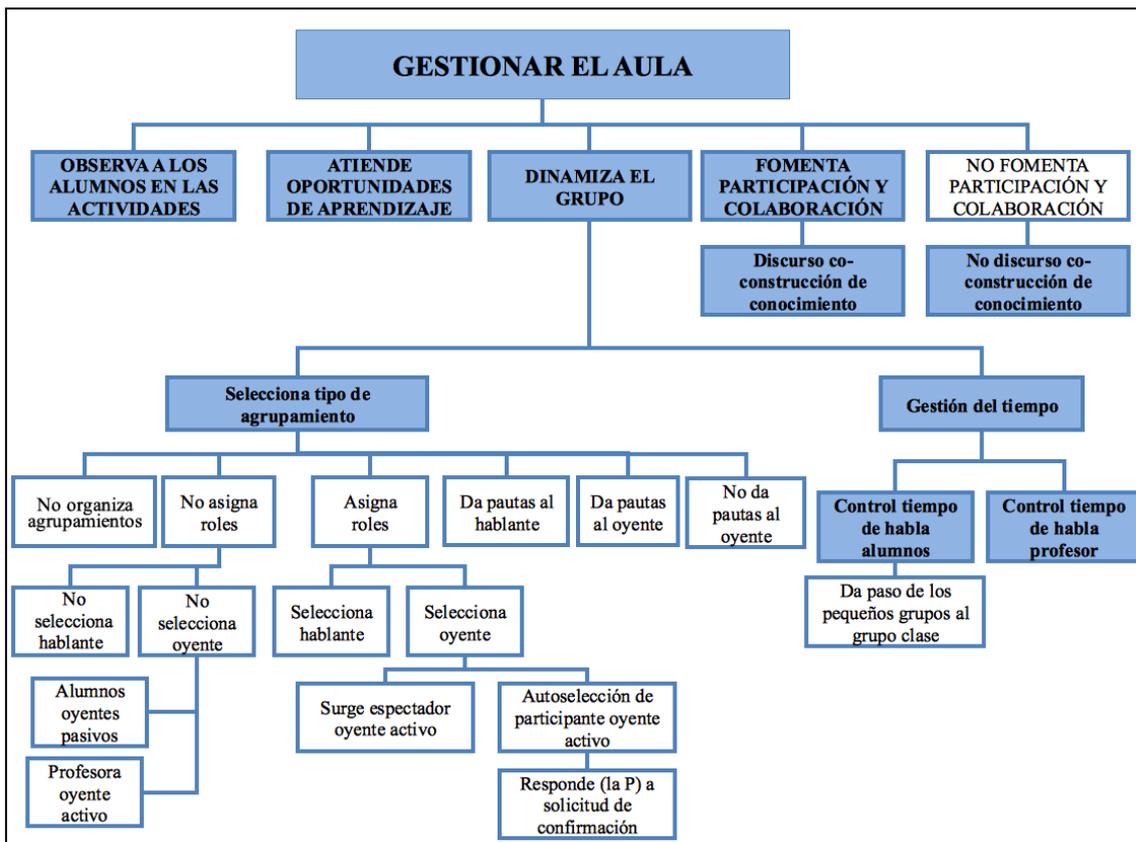


Figura 4. Categorías para la competencia Gestionar el aula, elaboradas a partir del Instituto Cervantes (Franco, 2014, p.372).

Por su parte, Batlle (2011) realiza un análisis conversacional centrándose en las reparaciones llevadas a cabo en el contexto del aula. Describe cómo la profesora y los estudiantes observados resuelven problemas de comunicación mediante intervenciones en la conversación, en el discurso oral generado en clase.

Ambos estudios reflejan la importancia del rol del profesor como gestor, generador y mediador de la interacción oral en el aula, motor de aprendizaje básico en el aula de ELE. Hemos tratado de averiguar si los estudiantes taiwaneses valoran esta función del profesor de ELE.

Recientemente, a finales del 2016 la editorial Difusión ha publicado *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (Herrera ed., 2016). Aunque esta obra no abarca la enseñanza de estudiantes universitarios, caso de este estudio, hemos querido rescatar de él diversos planteamientos que pueden ser valorados como adecuados para un buen profesor de ELE dada la postura de vanguardia, la actualidad y novedad de la publicación.

Así, en el prólogo, Llobera (2016) señala un aspecto que nos parece fundamental,

la importancia de la participación del alumno en clase mediante interacciones guiadas por el profesor, lo cual nos lleva a pensar que la labor básica del profesor es acompañar a los estudiantes mediante una interacción:

- que nos permita simplificar el input que llega al alumno,
- que se active mediante preguntas, propuestas e incitaciones,
- que nos ayude a reparar las contribuciones de los estudiantes y
- que nos permita sostener la voluntad de continuar en este proceso arduo en la que están inmersos nuestros estudiantes al aprender una lengua extranjera. (Llobera, 2016, p.9)

Por tanto, la habilidad del profesor para gestionar, estimular, guiar, facilitar las interacciones en el aula es clave como ya vimos en los trabajos de Franco (2014) y Battle (2011).

Martín y Zuheros son las responsables del capítulo dedicado a las emociones en el aula: *Enseñando ELE a niños en un entorno afectivo*. Aspectos que en la enseñanza de menores son muy importantes, también pueden ser percibidos por estudiantes universitarios como cruciales, coincidiendo con Ramos (2005). Las autoras nos hablan de factores afectivos individuales (autoestima, inhibición y motivación) y de relación (colaboración y trabajo en grupo, empatía y buenas prácticas del profesor). En este último apartado señalan prácticas, algunas de las cuales consideramos decisivas en el alumnado adulto (Martín y Zuheros, 2016, p.49):

- Favorecer la empatía
- Retroalimentación y refuerzo positivo
- Evitar la frustración con tareas muy difíciles
- Actividades motivadoras, significativas y auténticas.
- Espacios para la cooperación y el trabajo individual.
- Variedad en las actividades.
- Eliminar el miedo al error.
- Aula como espacio seguro.

Casi todos estos elementos eran señalados por Ramos en su conclusión como decisivos para alumnado universitario, especialmente los relativos a un entorno cómodo desde el punto de vista afectivo (2005, p.480).

Martínez (2016) refiere el cambio que supone pasar de una “clase frontal” en la

que el profesor explica y los estudiantes boicotean a una clase en la que los estudiantes trabajan y el profesor asesora. El “milagro” es la tarea (Martínez, 2016, p.59). En clases universitarias no suele ocurrir algo semejante, pero sí es posible que los estudiantes valoren en un profesor su capacidad para plantear tareas al alumnado y asesorarles en su desarrollo.

En distintos capítulos se señalan estrategias cuyo uso pueden estar asociadas al buen profesor, pero que se apartan de las características personales y se centran más en la tipología de actividades. Así, el uso de proyectos, el enfoque lúdico, los dispositivos, las redes sociales y los recursos de la red, contar historias, etc., son recursos que pueden ser valorados por alumnado universitario, pero que consideramos más alejados de nuestro campo de estudio: el profesor.

Un aspecto que solemos pasar por alto es la metacognición. En un capítulo destinado a este aspecto Ramos (2016) señala la importancia de un profesor que ayude a los estudiantes a conocer sus propios errores y a mejorarlos. Plantear ejercicios que ayuden a los estudiantes a reconocer si son buenos memorizando el vocabulario, o en discriminación auditiva, y facilitarles estrategias que ayuden a mejorarlos. Mejorar su conocimiento personal, estratégico (estrategias de aprendizaje) o de la tarea puede suponer un avance muy grande en el alumnado (2016, p.151).

Este aspecto de la enseñanza, la metacognición, que no suele tenerse en cuenta, se encuentra dentro de un factor importante que es la personalización de la enseñanza y del aprendizaje. No todos los estudiantes son iguales, aprenden igual, tienen las mismas habilidades o conocimientos. Ser capaz de individualizar la enseñanza es muy difícil, ya que supone un gran esfuerzo, tiempo y dedicación, pero también puede conllevar grandes resultados.

Por último, Alonso (2016) nos habla de la atención en la línea de las tesis ya expuestas anteriormente al citar a Mora (2013). Propone estrategias para mejorar la capacidad de atención de los estudiantes, así como recursos para que los profesores sean capaces de captar y mantener la atención de los estudiantes evitando la sobrecarga cognitiva (Alonso, 2016, p. 161). No hay duda de que los buenos profesores son aquellos que consiguen llamar nuestra atención, cuyas habilidades comunicativas consiguen hacernos llegar el mensaje.

En el año 2015, un año anterior a la monografía comentada hasta ahora, Difusión publicó *La formación del profesorado de español*, una obra de la que hemos podido extraer numerosas reflexiones para el presente estudio. Así, Alonso (2015, p.37)

subraya la necesidad de que el profesor dote al alumno de lenguas de distintas herramientas: capacidad para el aprendizaje autónomo, habilidades sociales para aprender de una comunidad, habilidades metacognitivas, como ya hemos señalado, habilidades comunicativas para que sepa transmitir y recibir mensajes. Todo esto debe producirse en un ambiente afectivo, en que la empatía, el respeto y la aceptación de que cada alumno aprende de forma diferente. Podemos ver cómo distintos autores coinciden en aspectos muy similares.

Alonso y Ortiz mencionan que muchos estudiantes prefieren y solicitan en clase la explicación tradicional de la gramática en la pizarra (2015, p. 48). Señalan las autoras la necesidad de mostrar al alumnado nuevas formas de aprender y negociar con ellos. Así también lo señalan González y Cabot. Incluso plasman comentarios de los estudiantes: “Me siento bien si los profesores pueden poner en contexto la gramática con la vida real” (2015, p. 55). Estos son elementos que entendemos pueden ser valorados como adecuados por los estudiantes.

Orta defiende la importancia de dejar espacio a la creatividad y la innovación, y planificar con cariño y sentido del humor (2015, p. 87). Estas breves afirmaciones encierran una actitud ante la enseñanza, que entendemos puede ser valorada de forma muy positiva.

El aprendizaje cooperativo, según de Dios López (2015, p. 106), permite reducir la ansiedad del alumno, le da acceso a un input más comprensible, aumenta la interacción, la motivación y la autoestima. Por tanto, un buen profesor de ELE será un buen gestor de actividades grupales.

González (2015) nos habla del discurso didáctico del profesor y cómo influye en las intervenciones del alumno. Un buen profesor coloca al alumno en el centro del proceso y le da “oportunidades significativas de uso de la lengua” (2015, p. 121). Aumentar el tiempo de habla del alumnado es muy importante, para ello hay que formular preguntas abiertas que estimulen la participación en clase. Y si esas preguntas exigen respuestas elaboradas, aumentaremos el tiempo de habla del alumno.

“En una clase de una hora, el docente no debería hablar más de 15 o 20 minutos” afirma Cassany (2015, p. 125). Además, se centra en las características de las instrucciones: simplicidad, explicar paso a paso, usar palabras básicas y sencillas, dar ejemplos. De igual forma es importante captar la atención, situarse en el centro del aula, captar la mirada y usar los gestos, gestionar el tiempo. Posteriormente, resolver dudas, tutorizar a los grupos o dar aclaraciones individuales son también cuestiones básicas. Además, el autor señala la utilidad de dejar ejercicios abiertos a las preferencias del

alumno, hablar del tema deseado o usar el soporte preferido para una exposición.

“El sentido común y mucha investigación nos dice que en general los estudiantes aprenden mejor cuando están en un ambiente que es estimulante y no amenazador, en un grupo donde se sienten bien”, afirma Arnold (2015, p. 152).

Alonso (2012) ha dedicado diversas publicaciones a describir las características de un buen profesor. En *Soy profesor/a: aprender a enseñar 1* (pp. 39-41) describe las actividades que debe realizar un profesor. Un buen docente orienta, selecciona materiales y recursos, da instrucciones claras, es modelo de una pronunciación correcta y ofrece otros modelos, organiza dinámicas de grupo, ayuda a los estudiantes a desarrollar buenas técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, consigue que los estudiantes sean autónomos, por ejemplo, en la traducción de palabras, en la corrección de ejercicios de respuesta cerrada, en la escucha de otros modelos de pronunciación e incluso en la lectura de explicaciones gramaticales de diversas publicaciones con el asesoramiento del profesor.

Alonso nos recuerda que coexisten diversos modelos de profesor: “Y no tenemos por qué ponernos de acuerdo. Como señalábamos en el apartado anterior, no somos ni tenemos que ser un grupo homogéneo. Todos somos muy diferentes y no creemos que haya un modelo que haya que seguir” (2012, p. 46).

Son varios los factores que señala la autora como propios de un buen profesor:

- Conocer a los estudiantes, que se conozcan entre sí, crear un bienestar en el grupo.
- Sinceridad y honestidad en la relación con los estudiantes. Mostrar nuestras inquietudes, hablar con ellos acerca del desarrollo de las clases con confianza y solicitar su colaboración.
- Escuchar de forma activa, conocer sus ideas y opiniones.
- Observar cómo funcionan los grupos, cómo trabajan, ofrecer ayuda.
- Mantener un contacto visual.
- Ofrecer evaluación formativa de forma continua, qué hacen bien y qué hacen mal, cómo mejorar.
- Organizar actividades ajustadas al nivel, motivadoras, con descansos, instrucciones y objetivos claros, variadas. (Alonso, 2012, pp. 50-53)

Hasta aquí hemos recogido lo que hemos considerado más interesante de las publicaciones recientes en cuanto al profesor de ELE y lo referente a la enseñanza. Estas han servido de base para elaborar una encuesta y contrastar estos presupuestos

teóricos con la opinión del alumnado. Dado que nos centramos en un alumnado concreto, tratamos de reflejar aquí la información relevante que hemos recogido en relación con este tipo de colectivo para llevar cabo nuestro estudio.

1.3. Cultura de aprendizaje de los estudiantes taiwaneses

Según el concepto de “culturas de aprendizaje” de Cortazzi y Jin (2002, citados en Trujillo)¹, la perspectiva de los estudiantes taiwaneses acerca del profesor de ELE vendrá condicionada por la propia experiencia como estudiantes en Taiwán y lo que allí se considera como buen profesor. Las culturas de aprendizaje vienen definidas como “comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje a través del cual profesores y estudiantes pueden realizar el trabajo en el aula (...), que tienden a ser asumidas de forma natural y, por tanto, no es sencillo para profesores y estudiantes poder analizarlas o, incluso, modificarlas si fuera necesario (2002, citado en Trujillo, p. 1)”. Por lo tanto, aunque las diferencias entre estudiantes pueden ser notables, todos ellos participarán de un consciente e inconsciente colectivo acerca de lo que en su cultura de origen se considera un buen profesor. Veamos algunos aspectos culturales de Taiwán, su cultura de aprendizaje y más concretamente su cultura de aprendizaje con respecto al español como lengua extranjera.

¿Podemos considerar Taiwán como un contexto diferente de China en cuanto a la enseñanza de ELE? Arriaga *et al.* (2011) señalan las diferencias en los contextos educativos de la enseñanza de ELE, así afirman que:

En efecto, diversas investigaciones han demostrado que las estrategias de aprendizaje, las expectativas, el tipo de motivación y hasta las mismas opiniones sobre el tipo de enseñanza recibida por los estudiantes de español sinohablantes varían considerablemente de un contexto a otro, de un plan curricular a otro, de un determinado entorno a otro (p. 4).

En su estudio los autores señalan tres áreas diferentes: “Así, pues, el objetivo principal del presente trabajo es describir los distintos contextos de enseñanza de ELE en las principales áreas sinohablantes de Asia: China, Taiwán y Hong Kong” (2011, p. 4).

Taiwán es un país moderno, que se nutre su cultura de diferentes fuentes: de la

¹Reseña de F. Trujillo del trabajo de M. Cortazzi y L. Jin (2002), *Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities*.

cultura china, ya que conserva sus raíces al no haber sufrido la “revolución” cultural de Mao como fue el caso de la China continental; de su pasado como colonia japonesa; y de occidente, ya que aspira al máximo desarrollo económico y cultural poniendo sus ojos e imitando sistemas educativos universitarios de Estados Unidos y Reino Unido. De hecho, la enseñanza del inglés alcanza unos niveles muy elevados como segunda o tercera lengua (muchos de sus habitantes hablan además del chino mandarín otra lengua en el ámbito familiar como *hokkien* o *hakka*). El español está ganando terreno en el noreste asiático gracias al desarrollo de las economías de Hispanoamérica y al aumento del comercio internacional en general. Son varias las empresas taiwanesas con vínculos comerciales con España y países de Hispanoamérica. Además, debido a la presión de China por adueñarse de la isla, hay una clara intención del país por establecer lazos diplomáticos, económicos y culturales con otros países. De hecho, siete de los tan solo veintiún países en todo el mundo que reconocen a Taiwán, también llamada República de China como país, son de habla hispana²: El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana. Actualmente numerosos estudiantes de Taiwán se desplazan a España a completar sus estudios de español, y existen convenios entre universidades para tal fin.

Después de todo lo expuesto a lo largo del marco teórico, parece claro cuál es el perfil del profesor de ELE, pero si en Europa estamos aún en proceso de transición del enfoque tradicional de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas al enfoque comunicativo como afirma Ramos (2005), en Taiwán ocurre lo mismo. Más si cabe cuando la enseñanza del español no es un área de vanguardia extendida por el país. Podríamos decir, siendo optimistas y siguiendo a Cortés (2012), que el ELE en Taiwán es un *rara avis* en proceso de expansión:

Teniendo en cuenta que la población de Taiwán supera los 23 000 000 de habitantes, sorprende que tan pocas personas se dediquen a su enseñanza y aprendizaje aquí. Según nuestros datos, el número total de profesores no llega a los 200 (mayoritariamente taiwaneses), y el de estudiantes ronda aproximadamente los 4000. La mayor parte de la actividad docente-discente de ELE se centra en los departamentos de español de estas 4 universidades: Providence, Wenzao, Fu Jen y Tamkang. En segundo lugar, se imparten clases de ELE en

²<http://dfat.gov.au/geo/taisan/pages/taiwan-country-brief.aspx>

departamentos de lenguas extranjeras, departamentos de traducción, centros de idiomas, etc., de otras 22 universidades, entre ellas, la Universidad Changjung, la Universidad de Tecnología de Tainán y la Universidad Nacional de Tecnología de Taipéi. En tercer lugar, cabe mencionar que varias academias de idiomas también ofrecen clases de ELE. Por último, nos complace apuntar que en cada vez más institutos de Bachillerato se está introduciendo el ELE. Esta decisión es trascendental, puesto que permitirá que los futuros estudiantes universitarios empiecen la carrera ya no con un nivel cero, como ocurre en la actualidad, sino, por lo menos, con un nivel básico de ELE. (2012, pp.18-19)

Y continúa afirmando de forma más optimista aún:

A pesar de todo, el futuro se presenta esperanzador. La principal razón es que la sociedad taiwanesa ya ha empezado a tomar conciencia de la importancia del español en el mundo. Tanto es así, que hoy en día la demanda del español supera la del francés y la del alemán; de manera que en la actualidad es la tercera lengua extranjera más estudiada, tras el inglés y el japonés. De hecho, ya se está introduciendo con pujanza en el Bachillerato. (2012, pp. 20-21)

En Taiwán, según estudios recientes, los estudiantes estudian español con el fin de encontrar un trabajo y también como recurso de viaje: “los alumnos estudian español mayormente con miras a aplicarlo a su profesión, aunque también en la convicción de que les resultará útil en sus viajes de turismo” (Cortés, 2016, p. 25). La intención de encontrar un trabajo se correspondería con una motivación instrumental mientras que el uso en los viajes obedece a una motivación más integradora (Gardner y Lambert, citado en Martín Peris *et al.*, 2008). Motivación intrínseca o extrínseca, integradora o instrumental son conceptos contemplados por Cortés (2009b) como extremos de un continuo en medio del cual el alumno se sitúa y oscila. Dándose casos de una evolución en uno o en otro sentido. “El caso complementario es el típico del alumno chino, quien, como buen hijo, empieza a estudiar ELE porque sus padres se lo han aconsejado (motivación extrínseca), pero al final la lengua y la cultura españolas acaban gustándole, y entonces sigue estudiando por su propio interés (motivación intrínseca / integradora)” (2009b, p. 4).

Sin embargo, en encuestas y entrevistas realizadas a exalumnos que ya han finalizado sus estudios, se observa que la mayoría usa el español con poca frecuencia en su vida diaria, el uso personal cuadriplica al profesional, solo un poco más de la mitad consideran que es útil (Cortés, 2009b). Por lo tanto, se da una discrepancia entre las expectativas iniciales y la realidad tras finalizar los estudios.

Con respecto a la metodología en la enseñanza de ELE en Taiwán, Cortés ha llevado a cabo numerosas publicaciones reflejando su intento por extender el enfoque comunicativo en el campo de ELE en Taiwán:

El método de enseñanza predominante es bastante tradicional, con claras reminiscencias del de la gramática y traducción. En efecto, la gramática sigue siendo la “reina” del escenario didáctico, seguida a corta distancia del “rey” léxico. En ocasiones se oyen afirmaciones de este tipo: “La enseñanza comunicativa estará bien en occidente, pero no funciona con estos estudiantes.” Respetamos esas opiniones, pero no nos queda más remedio que discrepar, puesto que desde que en 1993 llevamos por primera vez al aula de ELE tareas comunicativas, hemos comprobado una y otra vez que sí funcionan. A esa misma conclusión se llega en diversos trabajos: Naranjo Bastidas (2009), Sánchez Griñán (2008), etc. Si bien es cierto que los estudiantes están habituados a métodos de aprendizaje más tradicionales, tales como la memorización de reglas gramaticales y de listas de vocabulario, no es menos cierto que, en cuanto se lo aclaramos, no tardan en comprender que la competencia comunicativa va más allá de la mera competencia gramatical, léxica y fónica, y que otros componentes, tales como el pragmático y el no verbal, también son determinantes en la comunicación humana. Estas cuestiones, que tanto interés despiertan entre los futuros profesores que cursan nuestras asignaturas de Didáctica de ELE en el programa de Máster de Fu Jen, son las que nos instan a llevar a cabo nuestro actual proyecto de investigación del TNSC, en el que nos proponemos emprender una reforma del currículo de ELE. (2012, p.19-20)

Por tanto, podemos entender que Taiwán también se encuentra en proceso de transición del método tradicional al comunicativo. Así también lo señala el estudio de Arriaga *et al.*:

Una mayor influencia de la didáctica occidental de lenguas extranjeras en Hong Kong y Taiwán puede explicar esta diferencia, si bien la comparación no nos permite concluir que en estas áreas la enseñanza siga un planteamiento absolutamente comunicativista o rompa por completo con los elementos tradicionales de la cultura china de aprendizaje. De hecho, existen numerosas evidencias procedentes de muchas investigaciones que demuestran la presencia de valores, creencias y conductas de enseñanza y aprendizaje tradicionales en Hong Kong y Taiwán. (2011, p. 49)

Arriaga *et al.* tratan de analizar la situación de la enseñanza de ELE en el ámbito sinohablante y compara las tres regiones: China, Hong Kong y Taiwán. Tratando de aportar más datos sobre la enseñanza del español en Taiwán, reflejamos aquí algunos datos publicados en el estudio, datos que debemos considerar con cierta prudencia ya que se basan en 19 encuestas de profesores de Taiwán de un total de 64 docentes (20 de Hong Kong y 25 de China). Según el estudio, en Taiwán existiría un equilibrio entre profesorado local y extranjero, con la bochornosa circunstancia de que Taiwán no tiene derecho a subvenciones de lectorado del MAE-AECID (Ministerio de Asuntos Exteriores-Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) por cuestiones políticas. En Taiwán la mayoría del profesorado encuestado oscila entre los 40 y 50 años, con un porcentaje bajo de profesores con formación específica en ELE (73.88% de los encuestados carece de ella), ya que no es requisito ni está institucionalmente valorado. En cuanto a las características del alumnado, señalan en general que en las tres áreas geográficas de estudio los alumnos “en común revelan su dependencia del profesor, y por ende, la falta de autonomía en el aprendizaje. Ambos grupos aceptan bien las innovaciones metodológicas” (2011, p. 20).

Los alumnos, por tanto, también parecen situarse a mitad de camino entre los enfoques tradicionales y el comunicativo. Así, Cortés (2016) señala que los exalumnos de la Universidad de Fu Jen de Taiwán sugieren en entrevistas, cuando se les pregunta por propuestas de mejora, *ofrecer más oportunidades para conversar y escuchar español* como principal sugerencia, lo cual vendría a corroborar el enfoque comunicativo. Sin embargo, al preguntarles por las asignaturas que cursaron, consideran que las que más les sirven son *conversación* (51.5%) y *cultura* (42.4%) en primer y segundo puesto en importancia, pero también *vocabulario* (39.4%) o *gramática* (39.4%) en tercer y cuarto puesto.

Se dan diferentes problemáticas en cuanto al aprendizaje del español por parte de estudiantes taiwaneses. Según Cortés (2009b), uno de ellos es la motivación. En dos encuestas realizadas en los años 2000-2001 y 2008-2009 a estudiantes universitarios de Taiwán, los alumnos encuestados presentan baja motivación por el estudio, confesando dedicarle pocas horas a la semana al estudio del español (2009, p. 20). El autor señala como premisas básicas para trabajar la motivación las siguientes:

- Crear situaciones de aprendizaje significativo y gratificante.
- Aproximarse a los alumnos en el trato: basar el aprendizaje en el esfuerzo y el trabajo serio, aunado al respeto a los demás (compañeros y profesor) y a la confianza en los demás.
- Traspasar responsabilidades del profesor a los alumnos.
- Variedad en las actividades, en los materiales, en la dinámica de trabajo en clase, etc. (2009, p. 21).

Como propuestas más concretas recomienda incluir en el sílabo contenidos que despierten la curiosidad y actitud positiva por las culturas hispanohablantes, enseñando a reflexionar sobre las técnicas de aprendizaje significativo y, a largo plazo, enseñar menos contenido gramatical y más comunicativo, dedicar más tiempo a enseñar y menos a evaluar, ampliar la presencia del español en el ambiente del alumno (aulas, dependencias, cafetería) y animar a los profesores no nativos a usar el español. No se busca la perfección del idioma si no la competencia comunicativa, ampliar el uso de las TIC, crear adicción por la lectura, tratar por igual el lenguaje oral y el escrito, incentivar tertulias y charlas relajadas en español, implementando actividades extracurriculares (semana cultural, de cine, cocina, música y baile) y, por último, transferir responsabilidades del profesor al alumno haciendo que gane en autonomía.

Un aspecto importante y más específico con este tipo de alumnado suele ser la pronunciación y la participación oral en el aula. De hecho, suelen presentar baja intención comunicativa. Por ello, la corrección de la pronunciación es una cuestión delicada. Cortés (2009a) señala tres tipos de situaciones y cómo corregirlas:

1. En las actividades de habla controlada, en principio, corregimos en el acto, dado que el alumno suele estar más concentrado en la forma que en el contenido, por lo que, de ordinario, espera y agradece que se le corrija (...).
2. En las actividades de habla espontánea proponemos anotar con discreción las cuestiones oportunas (o bien grabar el discurso) para

comentarlas a su debido tiempo (...).

3. Por último, en el caso de los errores sistemáticos y generalizados que detectamos en las clases de ELE, nuestra propuesta es dedicarles actividades diseñadas *ad hoc* (...). (2009a, pp. 11-12)

En una línea semejante, Hsieh (2015) señala la dificultad que para los estudiantes taiwaneses supone participar en actividades de interacción oral:

“El silencio de los estudiantes taiwaneses de ELE no se debe a que no sepan español sino se debe, en gran parte, porque quieren hablar bien, no cometer errores y quedar bien delante de sus compañeros y profesores” (2015, 7. Conclusiones e implicaciones didácticas).

Hsieh describe la *vulnerabilidad de la propia imagen* -la expresión usada en chino es *perder la cara*- y la *búsqueda de la perfección lingüística* como principales causas de la dificultad para expresarse en público y propone como soluciones didácticas las siguientes:

- Informalización del contexto
- Inmersión afectiva del profesor
- Diversos agrupamientos
- Integración de actividades lúdicas
- Preparación para intervenciones
- Discusiones en pareja o en pequeños grupos (2015, 7. Conclusiones e implicaciones didácticas).

Con esto finaliza la revisión de la bibliografía consultada acerca del buen profesor de ELE. Hemos tratado de recoger aspectos fundamentales en torno a las características básicas y sus competencias, así como los rasgos principales de la cultura de aprendizaje de los estudiantes taiwaneses. Es nuestra intención comprobar si los estudiantes taiwaneses prefieren un perfil de profesor tradicional o comunicativo, o si ellos dan importancia a otros rasgos que desde los ámbitos académicos no se tienen en cuenta. Para ello, hemos tratado de darles la palabra y analizar sus opiniones y creencias.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de este estudio es hacer una modesta contribución en el marco de la formación del profesorado con respecto a las opiniones y creencias del alumnado de ELE. Por lo tanto, nuestro objetivo general es describir la percepción de los estudiantes de ELE acerca de las características del buen profesor. Este objetivo tan amplio marca un camino que guíe los posibles estudios futuros a realizar. Así, no deseamos encontrar la *verdad* absoluta acerca de cómo es el profesor ideal, ya que somos conscientes de que se trata de una entelequia y no de una realidad, y que cada alumno tendrá una visión diferente. Pero sí deseamos saber cuál es la percepción de los estudiantes de ELE acerca de las características de los buenos profesores.

Dado que es una tarea muy amplia, nos centramos en una población concreta: estudiantes universitarios taiwaneses. Queremos conocer cuáles son sus demandas, si coinciden con el estudio realizado por el Instituto Cervantes en el 2011 y si se corresponden con las publicaciones más recientes acerca de las características del buen profesor de lenguas extranjeras.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos.

1. Describir qué aspectos señalan los estudiantes universitarios de ELE taiwaneses como definitorios de un buen profesor al ser preguntados de forma abierta.
2. Contrastar los resultados obtenidos en el estudio con los publicados por el Instituto Cervantes (2011) en su estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?*
3. Contrastar las creencias acerca del buen profesor de ELE de este perfil de alumno con lo establecido por diversos autores e instituciones relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Par alcanzar estos objetivos, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación que nos ayuden a describir y analizar las creencias de este perfil de alumnado acerca el buen profesor:

1. ¿Cuáles son las características de un buen profesor de ELE según estudiantes taiwaneses universitarios?

Intentaremos hacer una descripción de las creencias de estos estudiantes y aportar información relevante para la formación del profesorado.

2. ¿Coinciden las creencias de los estudiantes encuestados con las de los estudiantes participantes en el estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?* (Instituto Cervantes, 2011)?

Trataremos de contrastar si encontramos características diferentes o si se demandan características nuevas al haber pasado seis años desde la publicación del estudio.

3. ¿Se ajustan las creencias de los estudiantes encuestados a lo establecido por las publicaciones recientes acerca del buen profesor de lenguas extranjeras?

Es nuestra intención dar voz al alumno y comprobar si las metodologías actuales tienen aceptación por parte del perfil del alumnado encuestado.

3. METODOLOGÍA

Se presenta, a continuación, una descripción de la metodología empleada para conocer las creencias de los estudiantes acerca de las características del buen profesor de ELE. Se incluye información relacionada con la metodología de la investigación (3.1.), describimos el contexto de investigación (3.2.), el diseño del instrumento de recogida de información, es decir, la encuesta (3.3.) y, por último, los métodos de análisis de los datos (3.4.).

3.1. Metodología de la investigación

Hemos llevado a cabo una investigación de tipo descriptivo, es decir, hemos recogido información acerca de las creencias de los estudiantes taiwaneses acerca del buen profesor. Para ello, hemos utilizado como instrumento de recogida de información una encuesta, y para ello hemos elaborado un cuestionario siguiendo las pautas propuestas por Dörnyei (2003).

En primer lugar hemos recogido datos acerca del perfil de estudiante y su historial académico como veremos más adelante. En la segunda sección hemos lanzado una pregunta abierta acerca de las características del buen profesor de ELE, que posteriormente analizamos siguiendo el método de Análisis del contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2001). La clasificamos en categorías y analizamos su contenido: variabilidad de las respuestas, características más comunes. Por otra parte, contrastamos esta información recogida con la obtenida por el Instituto Cervantes (2011) en su estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. No es una réplica exacta del estudio, pero sí nos permite contrastar ambos resultados y establecer si hay diferencias notables entre el alumnado taiwanés y otros estudiantes, y entre los resultados obtenidos en 2011 y en la actualidad.

Tras la pregunta abierta, la encuesta consta de veinte preguntas de escala Likert para averiguar con qué características de las descritas por la bibliografía actual del buen profesor están más de acuerdo los estudiantes taiwaneses. Se trata de contrastar lo que los autores e instituciones actuales establecen como características o competencias del buen profesor con las creencias de estos estudiantes. Esta segunda parte ha sido analizada desde una perspectiva cuantitativa para puntuar de forma numérica en forma de porcentajes las características con más aceptación y las características menos valoradas por los estudiantes

El cuestionario pertenece a una tipología de estudio transversal, ya que los datos se recogen en un momento concreto, y de administración individual, no colectiva.

Es necesario especificar que el estudio está sujeto a las limitaciones del uso de *Google Forms*, ya que no permite al estudiante expresarse completamente; puede que el encuestado no tenga la motivación suficiente o no responda por cuestiones morales con total sinceridad según sus creencias, sino influenciado por lo que ha oído que opinan sus compañeros o profesores.

Debido a todo esto, el estudio presenta limitaciones acerca de la validez y significación de los resultados, por ello las conclusiones no se pueden extrapolar ni generalizar como datos válidos y fiables. No obstante, este permite acercarnos a las creencias de los estudiantes taiwaneses acerca del buen profesor mediante una descripción aproximada de las mismas e iniciar un camino de futuras investigaciones en este campo.

3.2. Contexto de la investigación

Nuestra finalidad es conocer la percepción de los estudiantes acerca del buen profesor de español y para ello nos hemos centrado en los estudiantes taiwaneses. Se trata de un perfil con el que estamos acostumbrados a trabajar en la ciudad de Cuenca, debido a los acuerdos entre las universidades de Castilla-La Mancha y de Fu Jen, y, además, poseen particularidades que consideramos interesantes. Su lengua materna es el chino, lengua muy distante del español, y su cultura de aprendizaje bebe de distintas fuentes: de la cultura tradicional china, de la japonesa y del contacto con occidente.

Hemos tratado de alcanzar una muestra amplia dentro de los límites de nuestras posibilidades y no centrarnos en uno o dos estudiantes. Por ellos decidimos utilizar la encuesta, como método de recogida de datos, a través de *Google Forms*, dada su versatilidad.

La investigación se centra en la percepción de estudiantes taiwaneses de ELE. Para ello diseñamos la encuesta y la enviamos por correo electrónico a estudiantes taiwaneses en inmersión en la ciudad de Cuenca y la universidad de Fu Jen de Taiwán, la cual la distribuyó entre sus estudiantes. A través de ambos grupos la encuesta ha llegado a distintos estudiantes residentes en distintas ciudades de España y de Taiwán superando los ámbitos de Cuenca y la universidad de Fu Jen como veremos en el análisis de datos de la muestra. Hemos tratado de alcanzar diverso tipo de alumnado de nacionalidad taiwanesa y así lo hemos conseguido. Más adelante analizaremos las características de la muestra consultada.

3.3. Diseño del instrumento de recogida de la información: la encuesta

Los cuestionarios son una de las técnicas más utilizadas en la investigación en segundas lenguas, tal como apunta Dörnyei (2003), y en estudios de carácter descriptivos en el ámbito educativo como señalan Cohen, Manion y Morrison (2011). Estos permiten recoger de manera sencilla y eficaz las creencias de los agentes educativos, de los estudiantes en nuestro caso. Además, permiten al estudiante expresarse de forma anónima, sin la influencia de la presencia del investigador o del contexto académico de la universidad o centro de estudios (el enlace del formulario se envió por correo electrónico y el estudiante lo completó de forma autónoma).

3.3.1. Consideraciones preliminares.

Previamente a la elaboración del cuestionario se partieron de tres consideraciones preliminares (Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 207), como señalamos a continuación.

- Especificar el propósito exacto de la encuesta.

Como hemos señalado, nuestra finalidad principal es conocer la percepción de los estudiantes acerca de las características del buen profesor. Dado que es una meta muy amplia, hemos ceñido la investigación a tratar de recoger información de forma descriptiva de los aspectos ya señalados en las preguntas de investigación:

1. *¿Cuáles son las características de un buen profesor de ELE según estudiantes taiwaneses universitarios?*
2. *¿Coinciden las creencias de los estudiantes encuestados con las de los estudiantes participantes en el estudio ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? (Instituto Cervantes, 2011)?*
3. *¿Se ajustan las creencias de los estudiantes encuestados con lo establecido por las publicaciones recientes acerca del buen profesor de lenguas extranjeras?*

Consideramos que concretamos así los propósitos exactos de la encuesta y en función de ellos hemos diseñado las preguntas, tratando de recoger la información de la forma más clara y precisa posible. Las preguntas de la encuesta han sido diseñadas siguiendo estas premisas.

Hemos querido dejar libertad a los estudiantes para que expresaran sus creencias acerca del buen profesor de español abiertamente, por lo que la primera pregunta tras los datos personales es una pregunta abierta en la que pedimos información acerca de las creencias del buen profesor.

- La población a la que se dirige la encuesta.

Como ya hemos señalado, la encuesta se dirige a estudiantes taiwaneses de español. Dejamos abierta la tipología de alumnado y hemos recogido así una gran variedad de perfil de alumno, con mayor y menor experiencia como estudiantes de español, en inmersión y no inmersión, estudiantes de la carrera de lengua española y de otras carreras. La muestra mínima que nos planteábamos era de 20 estudiantes y hemos alcanzado 26, por lo que consideramos adecuado el tamaño de la misma dadas nuestras limitaciones.

- Los recursos disponibles.

Dado que se trata de un trabajo final de máster, los recursos disponibles son los del propio investigador. No contamos con un equipo de investigación, lógicamente. Hemos contado con la ayuda desinteresada de una traductora que nos ha permitido llegar a estudiantes de español con poco nivel, tanto para traducir las preguntas de la encuesta que se encontraban en ambos idiomas, así como las respuestas. También ha colaborado en la difusión de la encuesta y en el asesoramiento acerca de las posibles percepciones de los encuestados sobre el cuestionario y su contenido. Creemos que de esta forma los estudiantes se han sentido más libres de expresar sus creencias y hemos eliminado las posibles barreras de comprensión de las preguntas. También ha colaborado en el planteamiento de la encuesta y su pilotaje.

Utilizamos la herramienta *Google Forms* para construir el formato de la encuesta, enviar por correo electrónico el enlace y recibir y analizar las respuestas.

3.3.2. Formato del cuestionario.

El cuestionario se confeccionó en un primer momento utilizando el procesador de datos *Word*. Tras ser consultado con la tutora del TFM, una profesora de segundas lenguas y una exalumna taiwanesa de español, se realizaron correcciones. Con el formato definitivo y traducida al chino tradicional empleado en Taiwán, el cuestionario se diseñó en ambos idiomas simultáneamente (ver anejo 2) usando la aplicación informática *Google Forms*, cuyo enlace se envió por correo electrónico a un estudiante de español taiwanés con 6 años de experiencia como alumno de ELE, que realizó el pilotaje.

Posteriormente el enlace se envió a estudiantes taiwaneses de español residentes en Cuenca y a la secretaría de la Universidad de Fu Jen en Taiwán. El enlace fue reenviado a diferentes estudiantes de español y estuvo abierto desde del 1 al 6 de abril de 2017.

El cuestionario de la encuesta presenta tres partes: Una primera en la que recogemos datos interesantes del encuestado, tratando de garantizar su anonimato, una segunda con una pregunta abierta acerca de las características del buen profesor y una tercera con veinte preguntas con una escala Likert de valoración. Puede consultarse el cuestionario tal y como lo podía ver el alumno en la pantalla de su dispositivo en el anejo 2. El encuestado podía constar en las preguntas abiertas en español o en chino y así lo especifican las instrucciones del cuestionario.

Describimos a continuación las partes del cuestionario y cómo fueron diseñadas.

Se trató en todo momento de facilitar al estudiante una lectura fácil, con la información clara y concisa. Para ello el texto debía ser breve pero evitando ambigüedades, por lo que el texto está en español y chino.

El orden de las secciones se diseñó tratando de conseguir que el alumno contestase con la mayor libertad posible, expresando su opinión y no lo que se espera de él. La pregunta abierta acerca de las características del buen profesor se sitúa antes de las veinte preguntas de escala Likert para no influenciar al encuestado y que exprese su propia idea del buen profesor de español.

La primera sección consta del título de la encuesta, el título del estudio, la introducción y las preguntas objetivas con las características demográficas de los encuestados (Brown, 2001, p. 106) así como datos de su historia como estudiante. El objetivo de estas preguntas es que el alumno nos diera información al respecto y a su vez recordase los ámbitos en los que había estudiado español para hacerse una mejor imagen del buen profesor de español en función de su propia experiencia.

El título de la encuesta es excesivamente breve, pero el formato de *Google Forms* no permite un título más largo. Debido a esta limitación se situó el título del estudio como complemento y desambiguación, en ambos idiomas.

A continuación el encuestado puede leer la introducción, que está diseñada con la intención de ganar la confianza del estudiante, asegurar su anonimato y aclarar que buscamos su opinión y no lo que se espera de él o está convencionalmente aceptado.

Posteriormente aparecen las preguntas objetivas relativas a las características demográficas de los encuestados y datos sobre su historia como estudiante. Nos interesaba conocer los siguientes datos

- Sexo
- Años de experiencia como estudiante de ELE. Incluimos este rango de 1 a 6 o más ya que nos parece un dato importante, pues las respuestas podrían variar en función de la experiencia como estudiante.
- Lugares donde han estudiado español. Esta pregunta con respuestas no excluyentes nos da información del tipo de estudiante, de su historia escolar y de la presencia del español en el sistema educativo taiwanés.
- Finalidad de los estudios de español y titulación de estudio actual. Aquellos estudiantes que estudian una carrera de español están más expuestos al idioma y a diferentes metodologías, son más conscientes de las características del profesor. Los estudiantes que estudian español como complemento a su formación o con la finalidad de viajar son menos conscientes y presentan

respuestas menos informadas.

- Centro de estudio actual. Nos interesaba saber si se trata de estudiantes en inmersión en Cuenca, en otra ciudad de España o en Taiwán. Creemos que es una variable bastante importante.

La segunda sección del cuestionario está únicamente constituida por una pregunta abierta acerca del buen profesor de español. Nuestra intención es que el encuestado enumere entre cinco y siete características sin haberle influenciado previamente con otras preguntas o indicaciones. Esta pregunta no solo nos sirve para conocer cuál es la imagen o las creencias del estudiante taiwanés acerca del buen profesor en general, como idea global. También perseguimos realizar una réplica aproximada del estudio del Instituto Cervantes *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (2011).

La intención es considerar si pasados seis años se dan variaciones, características que se estén teniendo actualmente en cuenta que en el pasado no se valorasen y, además, contrastar si el perfil de alumnado taiwanés presenta particularidades con respecto al conjunto de estudiantes consultados por el Instituto Cervantes. Se da la particularidad como ya señalamos en el marco teórico, que de toda Asia oriental tan solo el alumnado japonés participó en el estudio.

Nuestra encuesta se diferencia del instrumento empleado en el estudio del Instituto Cervantes, ya que en su caso los estudiantes debían realizar la actividad en grupos de ocho con distinto nivel de dominio de la lengua y con una permanencia mínima en el centro de un año. La participación era voluntaria y consistía en proponer, discutir, seleccionar y recoger por escrito entre cinco y siete características que definieran a un buen profesor o una buena profesora del IC presentadas en orden de importancia. En el grupo de los estudiantes, con interacción en su lengua, el responsable académico se encargaría de pautar su participación en la actividad. El tiempo establecido para la realización de la actividad fue de una hora. En nuestro caso la encuesta es individual, no en grupo, no hay presencia de un moderador de la institución y no se trata de un debate. Por lo tanto, se dan diferencias notables entre ambos procedimientos, pero la instrucción es semejante y consideramos que pueden compararse ambos resultados y extraerse conclusiones al respecto.

La tercera sección del cuestionario se compone de una serie de veinte preguntas

en relación con la actitud, cerradas, con respuestas excluyentes de valoración tipo Likert (ver anejo 2). El diseño de estas preguntas se ha realizado analizando la bibliografía básica y más reciente acerca del buen profesor de segundas lenguas y de ELE en concreto. Somos conscientes de la imposibilidad de reunir en veinte preguntas los aspectos que definen al buen profesor de segundas lenguas, pero hemos tratado de reunir las características o competencias que distintas instituciones y autores consideran fundamentales y contrastar con cuáles están de acuerdo los estudiantes taiwaneses. Y, más concretamente, cuáles valoran como las más importantes, cuáles consideran solamente como importantes y cuáles no son importantes para ellos. Conforme fuimos extrayendo características del buen profesor de las lecturas, las fuimos agrupando en categorías para tratar de aunarlas en una relación de afirmaciones o cuestiones que fuese factible para una encuesta. Aquí presentamos las categorías y en el anejo 4 pueden verse las preguntas agrupadas por categorías. En el cuestionario enviado a los estudiantes no figuran las categorías para disminuir la cantidad de texto del cuestionario y simplificar su lectura:

- *Características personales*
- *Dinamizador del grupo y clima de clase*
- *Competencia sociocultural*
- *Actividades*
- *Evaluación*
- *Explicaciones, gramática, léxico*
- *Interacción oral en clase*
- *Autonomía*
- *Recursos*
- *Motivación*

Decidimos reducir a tres la escala Likert con el fin de aislar las características más valoradas por los estudiantes taiwaneses y señalar las consideradas no importantes. En una escala más amplia, de cinco niveles de valoración, esto sería más complicado y suponemos que la mayoría de las cuestiones se hubiesen quedado en puntuaciones intermedias. Las puntuaciones uno y tres van acompañadas de texto, pero la puntuación dos no, ya que la aplicación *Google Forms* solo lo permite en los extremos de las puntuaciones (ver anejo 2).

3.4. Métodos de análisis de los datos

Como hemos señalado en la encuesta, hemos recogido tres tipologías de información. En la primera sección, datos demográficos y de historia escolar de los encuestados; en la segunda sección, textos escritos por los estudiantes en respuesta a una pregunta abierta y en la tercera sección, respuestas de actitud cerradas, de opción excluyente, siguiendo una escala Likert de tres grados de valoración. Por lo tanto, para cada sección utilizaremos distintos métodos de análisis de datos.

Para la primera sección correspondiente a los datos demográficos y de historia escolar de los encuestados, hemos analizado en porcentajes los datos tratando de describir la muestra en función del sexo, años de experiencia como estudiantes de español, lugar donde ha estudiado español, finalidad de los estudios, carrera universitaria que está estudiando actualmente y centro de estudios de español actual.

Los datos de la segunda sección del cuestionario, los recogidos en la pregunta abierta de la encuesta, han sido analizados siguiendo la metodología de Análisis de contenido. Consideramos esta técnica óptima para analizar la información por los siguientes motivos:

- Es una técnica discreta, el investigador puede observar sin ser observado.
- Se centra en el lenguaje y sus características.
- Presenta los significados en su contexto.
- Es sistemático.
- Es verificable, ya que las reglas del análisis son explícitas.
- Es transparente y pública.
- Los datos se preservan de forma permanente como textos.
- La verificación mediante el reanálisis y réplica es posible. (Cohen, Manion y Morrison, 2011, p. 475)

Una vez leídas y analizadas todas las respuestas, elaboramos un árbol de categorías en función del cual las fuimos agrupando, señalando cuáles fueron las características más mencionadas por los estudiantes.

La tercera sección del cuestionario, la correspondiente a las 20 preguntas de escala Likert acerca de las características del buen profesor extraídas de publicaciones básicas y recientes al respecto, se analizó tratando de aislar las características señaladas como más importantes, pasando a ser consideradas como las más valoradas por estos estudiantes, y, por otra parte, las consideradas no importantes tratando de destacar

cuáles son, ya que todas son importantes a la luz de las teorías actuales.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Como ya hemos señalado, el presente estudio abarca una muestra muy reducida, por lo que extrapolar resultados resulta poco riguroso. Sin embargo, nos ayuda a adentrarnos en las creencias de algunos estudiantes taiwaneses acerca del buen profesor de español. Pasamos ahora a describir los datos demográficos y de historia escolar para una mejor interpretación de los resultados obtenidos.

4.1. Datos demográficos y de historia escolar

La muestra está compuesta por 26 estudiantes taiwaneses de español, de los cuales la mayoría son mujeres (69.2%), como suele ser habitual en la enseñanza de idiomas, aunque hay una presencia importante de hombres (30.8%). Un 28.5% de los encuestados cuenta con 6 o más años de experiencia, seguido por el grupo de 4 años (19.2%) y por el grupo con 5 años de experiencia (11.5%). En suma, los alumnos con 4 o más años de experiencia representan el 69.2%. Por último los alumnos con 3 años de experiencia representan el 15.4%, con 2 años el 3.8%, y con un año el 11.5%.

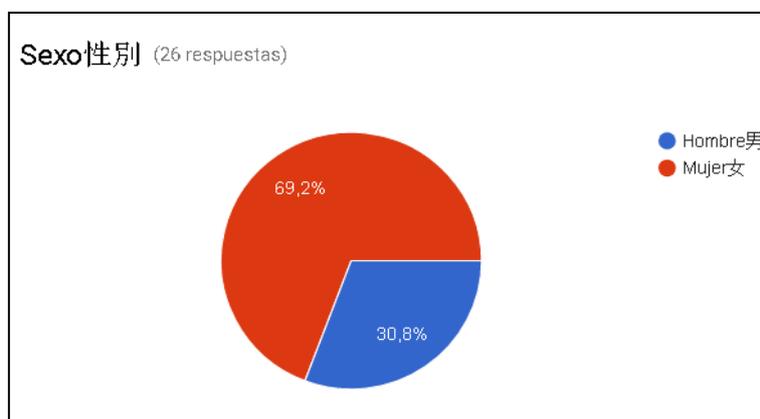


Figura5. Componentes de la muestra por sexos.

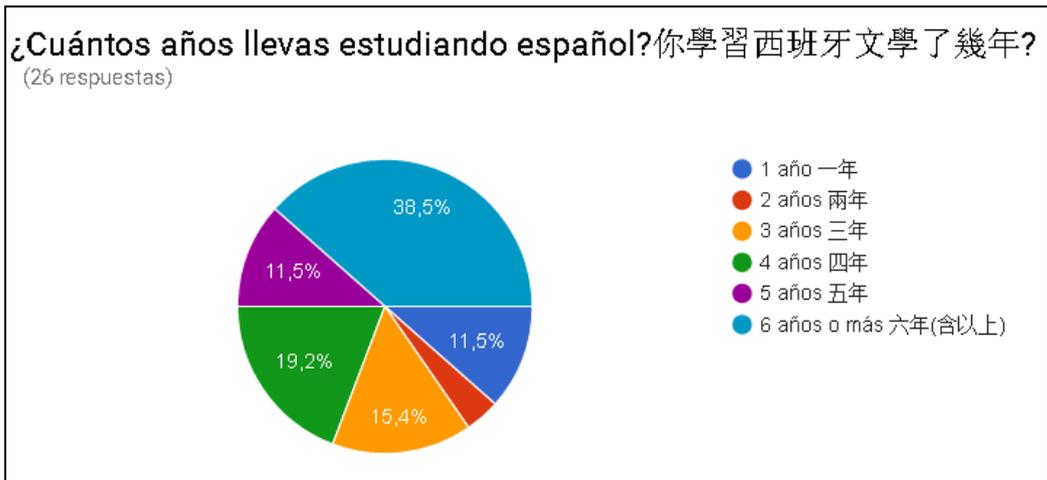


Figura6. Componentes de la muestra por años de experiencia estudiando español.

Con respecto al historial académico, la gran mayoría de los estudiantes estudiaron español en la universidad, tan solo una lo estudió en el colegio (3%), y ella junto con otros tres, lo estudiaron en el instituto (15.4% de los alumnos estudiaron español en el instituto). El 26.9%, es decir, uno de cada cuatro, ha estudiado español en una academia. El 15.4% también lo ha aprendido en la familia. Algunos estudiantes señalan que no han estudiado español en la universidad, sin embargo, son estudiantes que cursan estudios universitarios y estudian paralelamente español en centros asociados a la universidad o en academias, por lo cual los consideramos estudiantes universitarios (dos de los 26, el 7% de la muestra).

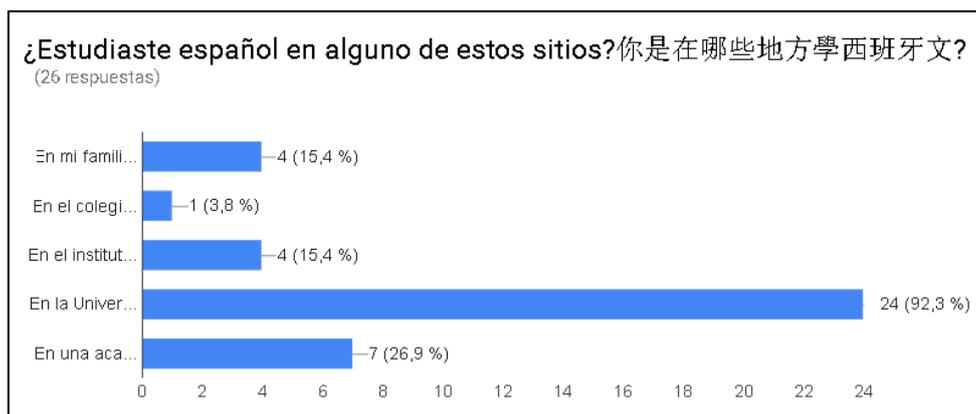


Figura 7. Historial académico de los encuestados.

En cuanto a los estudios universitarios que cursan los estudiantes en el momento de realizar la encuesta, el 65.4% manifestó estar estudiando español. Hubo dos respuestas que podríamos añadir a este porcentaje: en una de ellas se señaló estudiar

otros estudios pero se especificó *graduado en estudios hispánicos*, y en otra respuesta también se señaló 'otros' y se especificó *Universidad de Fu Jen* (entre cuyos estudios figura el español), por lo que el porcentaje podría ascender a 73%. Entre otros estudios se señalan Educación, Máster en Estudios de la UE, Gestión de Negocios Internacionales y Matemáticas.

El 26.9% de los encuestados afirma estar estudiando en la Universidad de Fu Jen de Taiwán, aunque también se dan alumnos de las universidades taiwanesas de Kaohsiung (un encuestado), Tamkang (dos encuestados) y Providence (un encuestado). Un total de 42.3 % estudian en universidades taiwanesas en el momento de realizar la encuesta.

El 23.1% en ESPACU, centro de enseñanza del español dependiente de la Universidad de Castilla-La Mancha situado en Cuenca. Otros alumnos en inmersión estudian en la USAL (Universidad de Salamanca, un encuestado) y en la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona, un encuestado). El 30.7% estudian en inmersión en España. El resto de los encuestados responde haber finalizado los estudios (23%).

En cuanto a la motivación por la cual estudian español, se da prácticamente un empate entre los estudiantes que manifiestan que les gustan los idiomas, lo que supone una motivación integradora (46.2 %) y los que lo realizan con motivos profesionales, para su futuro trabajo, es decir, siguen una motivación instrumental (42.3%). Tres encuestados especifican otros motivos: *el español es útil para mí a realizar esperanzas* (respuesta escrita en español), *con el fin de ir a España a estudiar y es obligatorio en los estudios* (respuestas escritas en chino tradicional).

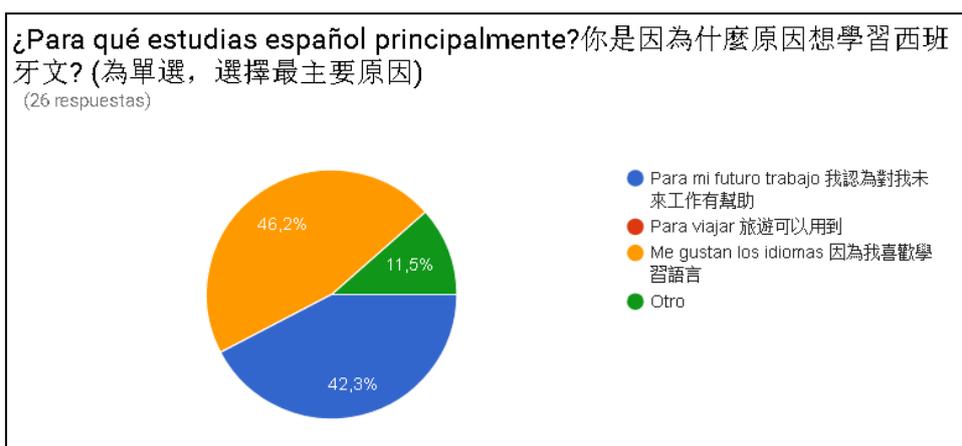


Figura 8. Motivación hacia el estudio del español.

En resumen, se trata de una muestra reducida de 26 estudiantes taiwaneses de

español, en su mayoría mujeres (69.2%), dentro de la que los encuestados con 4 o más años de experiencia representan el 69.2%, tan solo el 15.4% estudió español en el instituto, la mayoría lo inició en la universidad, uno de cada cuatro ha estudiado en una academia, aproximadamente el 70% estudia o ha estudiado español como carrera universitaria, un total de 42.3 % estudian en universidades taiwanesas en el momento de realizar la encuesta, y el 30.7% estudian en inmersión en España. El 46.2% estudia español por una motivación intrínseca y el 42.3% para su futuro trabajo.

4.2. Análisis de los datos obtenidos en la pregunta abierta

La segunda sección del cuestionario está constituida por la pregunta abierta en la que se pide al encuestado que describa entre cinco y siete características del buen profesor de ELE según su opinión. Se trata, por tanto, de las creencias de los alumnos, sin una indicación concreta o pregunta semiestructurada que guíe sus respuestas.

Hemos analizado las respuestas y les hemos asignado unidades de significado en la mayoría de los casos. Así respuesta del tipo *tiene paciencia, tenga mucha paciencia* o *paciente* se han identificado con la misma unidad de significado: *paciente*. De igual forma ha ocurrido con muchas respuestas semejantes como *tiene pasión, pasión por la enseñanza* se han identificado como *pasión por la enseñanza* o *trabajador, serio con su trabajo, trabajar bien* como *trabajador*.

En otras ocasiones hemos mantenido la respuesta original, resumiendo en algunos casos la expresión al tratarse de características que no pueden sintetizarse como por ejemplo *el equilibrio del tiempo de enseñanza y el tiempo de práctica para los alumnos* o *hacerles creer que su opinión es importante y que no se corte si tiene dudas que pregunte por ellas*. Como vemos en este último ejemplo el estudiante expresa en una característica dos unidades de significado, y así lo hemos tenido en cuenta al catalogarlas.

Una vez identificadas las ciento veinte unidades de significado, como puede verse en el anejo 3, las hemos agrupado en subcategorías en aquellos casos en que las unidades de significado presentaban grandes similitudes como, por ejemplo, la subcategoría *pasión por la enseñanza*. Esta engloba las unidades de significado *tiene pasión, apasionado, entusiasta, le gusta enseñar, con ganas de explicar y guiar a los alumnos, activo y enérgico*. Sin embargo, otras unidades de significado no se han integrado en subcategorías debido a presentar pocas similitudes con otras unidades de significado, por ejemplo: *interesante, listo, creativo, divertido*.

No obstante, las unidades de significado han sido integradas en seis categorías principales correspondientes a las características del buen profesor. Estas subcategorías y categorías han surgido del análisis de las respuestas y no son categorías previamente establecidas, tratando así de reflejar lo más fielmente posible las respuestas de los estudiantes.

Contamos con 6 categorías principales y una última categoría *otras* con una sola unidad de significado. Reflejamos aquí las categorías establecidas con su peso porcentual sobre el total:

- *Características personales* 54.1%
- *Características referidas al uso de metodologías* 15%
- *Características referidas a los conocimientos del profesor* 13.3%
- *Características referidas a la relación con el alumnado y la evaluación* 7.5%
- *Características referidas al discurso didáctico del profesor* 5.8%
- *Características referidas a los recursos* 3.3%
- *Otras características* 0.8%

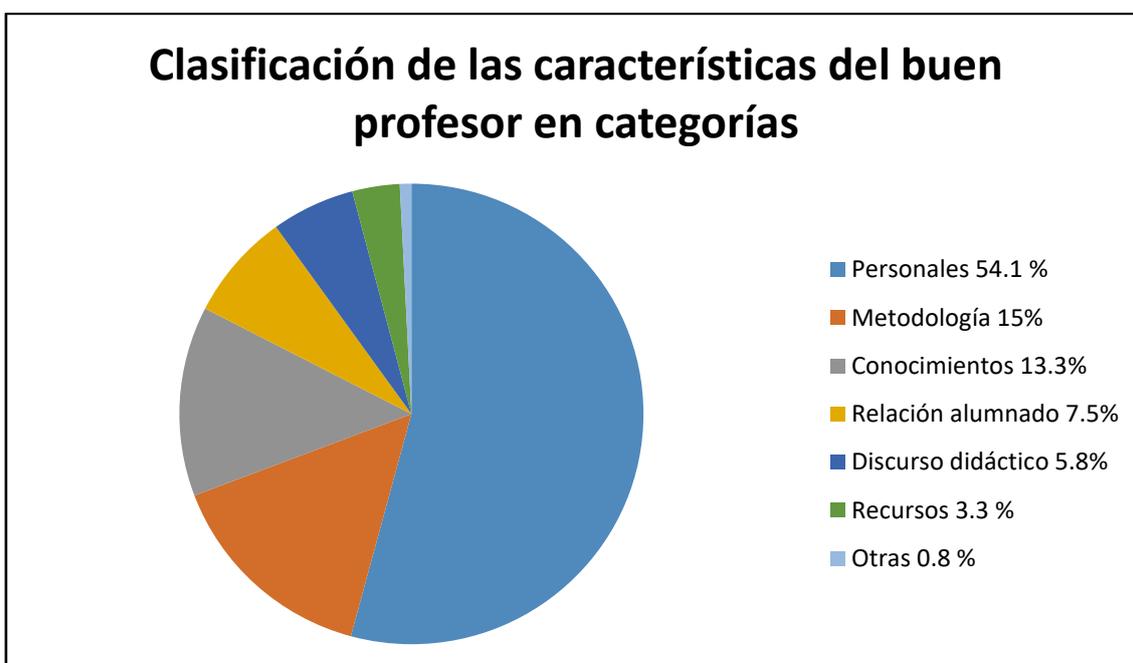


Figura 9. Clasificación de las características del buen profesor en categorías, áreas en función del

porcentaje asignado a cada categoría.

Los estudiantes conceden a las *características personales del profesor* un 54.1%. Especialmente son tres las características más valoradas, son las siguientes:

- *Paciente* representa un 13.3% del porcentaje total de unidades de significado. Es la característica más señalada. Dos respuestas de dos alumnos diferentes nos han parecido sintomáticas: *Paciencia con los alumnos de un idioma materno tan distinto que el resto de los idiomas occidentales* y *Da suficiente tiempo a los alumnos para pensar y expresarse*. También encontramos interesante esta respuesta: *Comprender que el método comunicativo no es un método universal, para los alumnos de hablar china éste es un desastre a la hora de lanzar su output*.
- *Pasión por la enseñanza* (10.8%). Esta característica también ha sido reflejada por muchos encuestados, *tiene pasión, con ganas de explicar y guiar a los alumnos*.
- *Profesional, trabajador* (9.1%). Hemos integrado ambos conceptos en una sola categoría.
- El resto de características personales representan un 20% del total de unidades de significado. Se trata de características como *amigable, simpático* (3.3%), *tiene empatía* (2.5%), *interesante* (2.5%), *listo* (1.6%), *creativo* (1.6%) o *divertido* (1.6%) (ver anejo 3).

En resumen, las *características personales* tienen un peso muy importante dentro de las respuestas obtenidas, la mitad del total aproximadamente, en especial *ser paciente, apasionado por la enseñanza, trabajador y profesional*.

La siguiente categoría en orden de importancia es la referida al *uso de metodologías*. Constituye un 15% del total, muy por debajo de las *características personales*, pero bastante importante. Hemos agrupado en la subcategoría *domina los métodos de aprendizaje* distintas unidades de significado dispares entre sí pero que nos han parecido que pueden entenderse como referidas al dominio y conocimiento de la didáctica de la enseñanza del español. Así, encontramos *sabe coordinar las cuatro destrezas, sabe los métodos de enseñanza* o *sabe cómo enseñar gramática*. Un 3.3 % refleja la importancia de ser *metódico y organizado*, lo hemos entendido como el uso de sistemas de enseñanza estables que permitan al alumnado seguir un método fijo. La *creación de un ambiente seguro* tan solo constituye un 2.5% y la *flexibilidad ante las necesidades de la clase* tan solo ha sido mencionado una vez, por lo que apenas es

demandado por los encuestados.

La tercera categoría en orden de importancia la constituyen las características referidas a los *conocimientos del profesor* (13.3%). Encontramos en esta categoría una primera subcategoría que hemos denominado *dominio de idiomas* (8.3%). Los estudiantes valoran un buen nivel de español, referido a la pronunciación, al registro formal y coloquial y también conocimientos de chino y de inglés. Dentro de esta categoría hemos creado la subcategoría *cultura y variedades dialectales de Hispanoamérica* (3.3%). Podría haberse incluido dentro de la subcategoría anterior, pero nos ha parecido relevante en sí misma.

Características referidas a la relación con el alumnado y la evaluación supone el 7.5% de las unidades de significado. Dentro de esta categoría hemos establecido la categoría *conoce bien a sus alumnos* con un 3.3%. En esta subcategoría hemos recogido características como *conocer bien a sus alumnos, sabe el nivel de sus alumnos y sus dificultades*. Recogemos también características relacionadas con la motivación como *anima a los alumnos a aprender español, evalúa distintos aspectos, exámenes, participación, actividades, etc.*

Características referidas al discurso didáctico del profesor supone un 5.8%. Hemos constituido la subcategoría *adecuación del discurso del profesor al nivel del alumno* con un 3.3%, en la que se recogen características muy específicas y bien definidas *usa español al nivel del alumno para explicar, puede explicarnos en español las cosas que no entendemos o habla poco inglés*. Las características referidas a los recursos suponen un 3.3%. Tienen poco peso porcentual: *da recursos web y libros didácticos, da fuentes de léxicos, da información complementaria a los libros de texto e integra asuntos reales en los materiales*.

Por último, hemos situado en la categoría *otras características* la respuesta *proporciona soluciones a las preguntas de los estudiantes*, que supone un 0.8%.

Dado que la agrupación en categorías puede distorsionar el peso de las respuestas obtenidas, hemos reflejado en el siguiente gráfico las 16 respuestas con mayor frecuencia. En él podemos observar 5 características de gran importancia con más de 10 frecuencias cada una, tres de ellas referidas al ámbito de características personales:

1. *Paciente*
2. *Pasión por la enseñanza*
3. *Profesional, trabajador*
4. *Domina métodos*
5. *Domina idiomas*

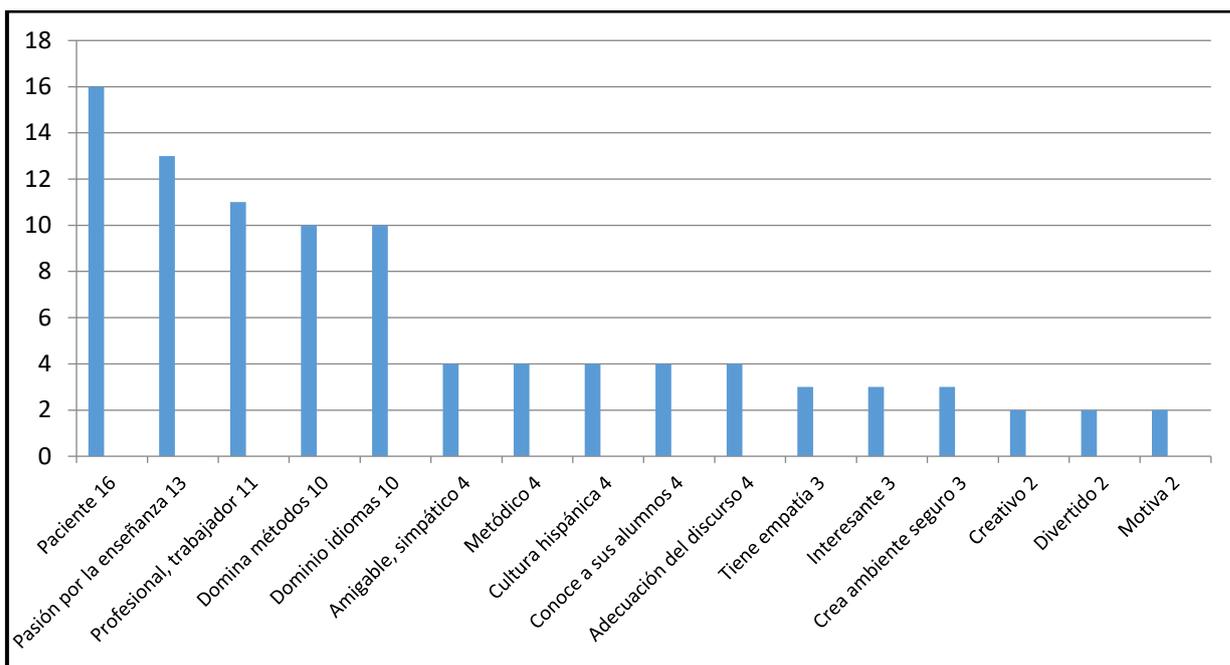


Figura 10. Subcategorías y unidades de significado. Frecuencias obtenidas.

4.3. Comparación de los datos obtenidos en la pregunta abierta con la investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?*

Como ya señalamos en el marco teórico, la encuesta realizada trata de contrastar los resultados obtenidos por el Instituto Cervantes en el 2011, lanzando una pregunta abierta dentro del cuestionario semejante a la enviada por la institución a sus alumnos. Se dan diferencias entre ambas consultas, ya que el IC pidió a sus alumnos que contestaran en grupos de ocho alumnos en presencia de un profesor y enviaran los documentos al centro. Nuestra encuesta es individual, anónima y la realiza el encuestado desde la *intimidad* de su dispositivo electrónico. Además, la presencia de alumnado del noreste de Asia del IC en el estudio se reducía a Japón y Filipinas, sin presencia de alumnado sinohablante. Por otra parte, seis años después el español ha incrementado su presencia y el enfoque comunicativo va ganando terreno sobre los tradicionales. Por ello nos interesaba contrastar ambos resultados.

La agrupación de los resultados en categorías es diferente, pero a pesar de ello podemos realizar un contraste entre ambas como puede verse en los gráficos.

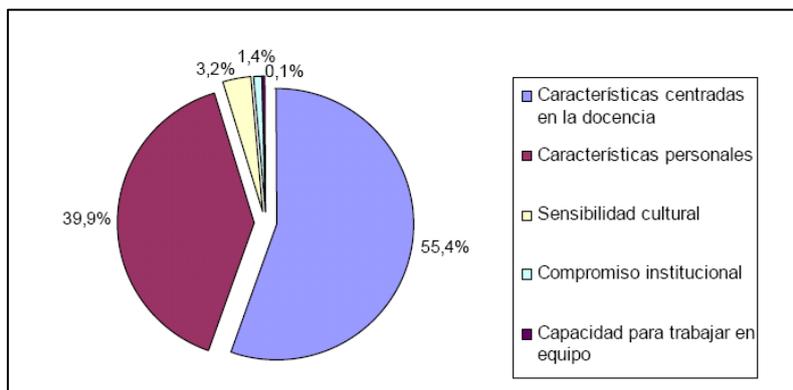


Figura2. Resultados de las categorías generales-Estudiantes (Instituto Cervantes, 2011, p. 28).

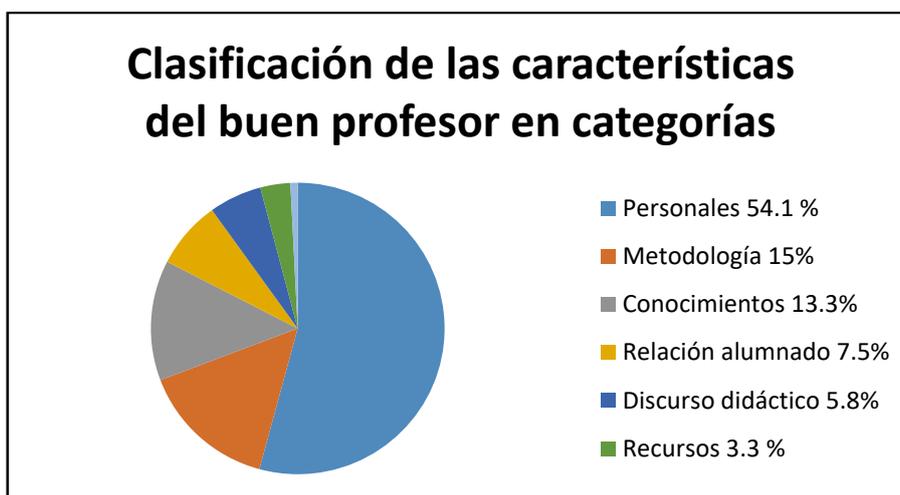


Figura 11. Clasificación de las características del buen profesor en categorías, áreas en función del porcentaje asignado a cada categoría.

En el informe del IC los alumnos conceden una gran importancia a las *características centradas en la docencia* (55.4%), seguidas muy de cerca por las *características personales* (39.9%). El resto de características, *la sensibilidad cultural* (3.2%), *el compromiso institucional* (1.4%) y *la capacidad para trabajar en equipo* (0.1%)³ tienen una importancia mucho menor.

³El IC proporciona en su estudio los porcentajes de cada subcategoría según el peso que tienen dentro de cada categoría, mientras que en nuestro caso nos ha parecido más relevante presentar el porcentaje de cada subcategoría con respecto al total, por lo que en adelante no haremos una comparación de porcentajes entre subcategorías.

Dentro de la categoría *características centradas en la docencia* los alumnos dieron mayor importancia a que el profesor *tenga una buena formación* (principalmente en didáctica, aunque también en contenidos), *promueva una enseñanza centrada en el alumno* (*capacidad para motivar, atender a las necesidades de los alumnos y gestionar el componente afectivo*) y *gestione el proceso de aprendizaje* (*gestión del aula, programar las clases y capacidad de enseñar a comunicar en la lengua*).

Las características personales vienen definidas principalmente por la capacidad de relación, es decir, *la paciencia, la simpatía y las dotes para la comunicación y el sentido del humor* (Instituto Cervantes, 2011, p. 29).

Se dan semejanzas y diferencias con respecto a nuestro estudio. Las principales semejanzas son el tríodo de características *formación, metodología y características personales*. Aunque distribuidas de forma diferente y con distinto porcentaje, las tres características son las más mencionadas en ambos estudios sobre las demás. La formación vendría referida a los conocimientos de la materia de enseñanza y de la didáctica. La metodología abarca la capacidad de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, el uso de métodos que permitan al alumnado aprehender la materia de forma más eficaz. Por último, las *características personales* son de gran importancia y son semejantes en ambos estudios. Es sintomático que la palabra *paciencia* aparece en ambos estudios. Otras características con menor importancia aparecen también en ambos estudios como son la *simpatía, la empatía, ser interesante, creativo, divertido o tener sensibilidad cultural*.

Las principales diferencias son que en nuestro estudio las *características personales* tienen un peso mayor (54.1%) sobre las *centradas en la docencia*, justo al contrario que en el informe del IC (39.9%) como hemos podido comprobar. Por otra parte, dos características con una fuerte presencia en nuestros resultados como son *pasión por la enseñanza y profesional y trabajador* (dentro de las *características personales*) no tienen peso en los resultados del IC. Esta nos parece una diferencia notable entre ambos estudios.

Por otra parte, la característica *que promueva una enseñanza centrada en el alumno* (*capacidad para motivar, atender a las necesidades de los alumnos y gestionar el componente afectivo*) aparece en nuestro estudio pero con un peso mucho menor que en el del informe del IC. Asimismo, hemos encontrado que los alumnos taiwaneses valoran mucho el conocimiento de idiomas, como puede ser tener un buen nivel de español, dominar inglés o chino, así como variedades dialectales del español de

América y su cultura. Ninguna de estas características tiene un peso importante en el estudio del IC, cuando en nuestro estudio aparecen con una alta frecuencia.

Por último, la capacidad de adecuar el discurso didáctico y ser capaz de explicar en un español comprensible por el alumno nuevos léxicos, conceptos gramaticales o cualquier contenido, tampoco es mencionado en el estudio del IC.

4.4. Análisis de datos obtenidos en las veinte preguntas cerradas

Tras el análisis de las preguntas abiertas, el estudio de los resultados de las veinte preguntas cerradas sobre los aspectos que la literatura actual sobre aprendizaje de lenguas extranjeras y ELE en particular, supone contrastar los datos anteriores con estas preguntas de valoración tipo Likert.

Las preguntas ofrecen tres tipos de respuesta:

Figura 12. Opciones de respuesta en la sección 3 del cuestionario.
Veinte preguntas de valoración tipo Likert

Dado que todas las preguntas son pertinentes (ver anejo 2), ya que se han incluido características del buen profesor defendidas por diferentes autores, hemos ordenado los ítems colocando en primer lugar aquellos que han obtenido un mayor porcentaje en el punto 3 *Muy importante*. Se trataría de características con una mayor valoración y aceptación por parte de los estudiantes taiwaneses consultados.

Características del buen profesor. 20 ítems en escala Likert. Sección 3 del cuestionario. Ordenadas por puntuación en el nivel 3.	Porcentaje de respuestas		
	1 No es importante	2	3 Muy importante
1. <i>El profesor tiene una actitud positiva en clase (sentido del humor, paciencia, le gusta enseñar).</i>	0 %	3.8 %	96.2 %
2. <i>Sabe enseñar, explica bien los contenidos, es buen comunicador, estamos atentos cuando habla.</i>	0 %	3.8 %	96.2 %

3. <i>Explica el vocabulario y la gramática de forma práctica, con ejemplos, explica cuándo se usan y para qué.</i>	0 %	3.8 %	96.2 %
4. <i>Es flexible y sabe adaptarse a las necesidades de los alumnos y de la clase.</i>	0 %	7.7 %	92.3 %
5. <i>Nos anima a conocer otra cultura sin prejuicios o estereotipos.</i>	0 %	7.7 %	92.3 %
6. <i>Nos motiva a aprender español.</i>	3.8 %	7.7 %	88.5 %
7. <i>En clase hay un clima agradable y seguro, no tengo miedo a hacer errores.</i>	3.8 %	11.5 %	84.6 %
8. <i>Hace que hablemos mucho en clase con preguntas o comentarios.</i>	7.7 %	11.5 %	80.8 %
9. <i>Conoce los puntos fuertes y débiles de cada alumno y da consejos para mejorar.</i>	0 %	23.1 %	76.9 %
10. <i>Une al grupo, es buen líder.</i>	0 %	26.9 %	73.1 %
11. <i>Tiene una gran formación en didáctica y en lengua española.</i>	0 %	30.8 %	69.2 %
12. <i>Conoce mi idioma y mi cultura y hace comparaciones entre las dos lenguas y culturas cuando explica.</i>	0 %	30.8 %	69.2 %
13. <i>Adapta su lenguaje a nuestro nivel sin ser muy simple.</i>	0 %	30.8 %	69.2 %
14. <i>Usa las TIC: videojuegos, redes sociales, teléfono móvil, recurso de internet.</i>	0 %	34.6 %	65.4 %
15. <i>No corta a los alumnos cuando hablan para corregirles, da consejos sobre errores comunes cuando es buen momento.</i>	3.8 %	34.6 %	61.5 %
16. <i>Sabe hacer que los alumnos se diviertan aprendiendo.</i>	3.8 %	38.5 %	57.7 %
17. <i>Hace actividades interesantes y diferentes.</i>	7.7 %	38.5 %	53.8 %
18. <i>Nos enseña a ser autónomos en el aprendizaje.</i>	15.4 %	30.8 %	53.8 %
19. <i>Hace muchas actividades en parejas y grupos pequeños.</i>	7.7 %	50 %	42.3 %
20. <i>Ayuda a los alumnos a preparar los exámenes.</i>	3.8 %	65.4 %	30.8 %

Tabla 1. Características del buen profesor. Ítems recogidos en la sección 3 del cuestionario ordenados de mayor a menor puntuación en el nivel 3 de respuesta *Muy importante*.

Tres han sido los ítems o preguntas con una valoración del 96.2% en el punto 3 *Muy importante*. Ninguna de ellas ha obtenido una respuesta 1 *No es importante* y todas han obtenido una única respuesta 2. Estas son las características más valoradas:

- *El profesor tiene una actitud positiva en clase (sentido del humor, paciencia, le gusta enseñar).*

Esta característica recoge dos rasgos personales señalados por los encuestados en la pregunta abierta: paciencia y le gusta enseñar (pasión por enseñar).

- *Sabe enseñar, explica bien los contenidos, es buen comunicador, estamos atentos cuando habla.*

Esta característica no ha tenido un gran peso en la pregunta abierta aunque sí algunas relacionadas: *discurso didáctico del profesor, interesante.*

- *Explica el vocabulario y la gramática de forma práctica, con ejemplos, explica cuándo se usan y para qué.*

Esta característica estaría relacionada con aquellas expresadas por los encuestados en la pregunta abierta y que hemos recogido en la categoría *Características referidas al uso de metodologías.*

En segundo orden de importancia, se dan dos características del buen profesor que obtienen un 92.3% de respuestas *3 Muy importante*:

- *Es flexible y sabe adaptarse a las necesidades de los alumnos y de la clase.*

Esta característica tan solo apareció una sola vez en la pregunta abierta. No se da por lo tanto correspondencia entre ambas partes del cuestionario en cuanto a esta característica del buen profesor.

- *Nos anima a conocer otra cultura sin prejuicios o estereotipos.*

En la pregunta abierta las características referidas a conocer la cultura y las variedades dialectales del español en Hispanoamérica tuvieron una cierta relevancia. Es posible que los encuestados pongan el foco en conocer otras culturas como característica importante del buen profesor. Sin embargo, tampoco podemos establecer una correspondencia entre ambos sectores del cuestionario en lo referido a esta característica.

- *Nos motiva a aprender español.*

Esta característica cuenta con un porcentaje elevado, del 88.5% de respuestas *3 Muy importante*. En la pregunta abierta no representa más que el 1.6% del total. La motivación no es evocada por los encuestados en esa sección del cuestionario pero en

esta sí es muy valorada.

- *En clase hay un clima agradable y seguro, no tengo miedo a hacer errores.*

Con un 84.6% es una característica altamente valorada. En la pregunta abierta apareció con poca frecuencia, pero relacionamos este aspecto con el rasgo *tener paciencia*, que es el más importante en la pregunta abierta. Un profesor paciente con el ritmo de aprendizaje de los alumnos y con el tiempo de habla del alumno crea un clima agradable y seguro.

- *Hace que hablemos mucho en clase con preguntas o comentarios.*

Esta característica alcanza un 80.8% de respuestas 3 *Muy importante*, por lo tanto es una de las más valoradas y está relacionada con la capacidad del profesor de elicitar producciones orales por parte de los alumnos. Por lo tanto, es un aspecto muy valorado en esta sección, no así en la pregunta abierta en la que solo aparecen dos características relacionadas: *Puede llevar a los alumnos a que se atrevan a hablar y crea un ambiente en que los alumnos se atrevan a hablar*

- *Conoce los puntos fuertes y débiles de cada alumno y da consejos para mejorar.*

Con un 76.9% de respuestas tipo 3 *Muy importante* consideramos esta característica como una de gran aceptación. En la sección correspondiente a la pregunta abierta esta característica no tuvo una gran presencia, con tan solo el 3.3 % con respecto al total.

- *Une al grupo, es buen líder.*

Esta característica presenta un 73.1% de respuestas tipo 3 *Muy importante*. Es notorio que en las respuestas de la pregunta abierta los encuestados no hicieron alusión a ninguna característica con respecto al grupo ni al liderazgo.

En el siguiente orden de importancia y con un 69.2% de respuestas tipo 3 *Muy importante*, encontramos tres características. Consideramos que estas presentan un menor nivel de aceptación aunque sigue predominando los alumnos que las valoran como muy importantes sobre aquellos que las consideran solo importantes o no importantes:

- *Tiene una gran formación en didáctica y en lengua española.*

Esta característica ha sido plasmada en la pregunta abierta en dos características diferenciadas: *Domina los métodos de aprendizaje* (8.3%) y *Dominio de idiomas* incluyendo chino e inglés además de español (8.3%).

- *Conoce mi idioma y mi cultura y hace comparaciones entre las dos lenguas y culturas cuando explica.*

Sorprendentemente los estudiantes encuestados no reflejaron apenas, salvo en dos ocasiones, que el profesor de español conozca su idioma, sin embargo aquí podemos ver que es considerada una característica relevante.

- *Adapta su lenguaje a nuestro nivel sin ser muy simple.*

Varios encuestados hicieron referencia a la capacidad del profesor para explicar en un español de su nivel nuevos léxicos, gramática u otros aspectos en general.

- *Usa las TIC: videojuegos, redes sociales, teléfono móvil, recurso de internet.*

Con un 65.4% de respuestas tipo 3 *Muy importante*, esta característica pasa a estar en el puesto número trece entre las características más valoradas, siendo veinte las preguntas realizadas en total. A pesar de ser la sociedad taiwanesa una sociedad muy avanzada en el uso de dispositivos móviles y redes sociales, el uso de las TIC no se valora como una de las características más importantes por parte del profesor. Es, no obstante, una característica valorada, con más respuestas tipo tres que de otro tipo.

- *No corta a los alumnos cuando hablan para corregirles, da consejos sobre errores comunes cuando es buen momento.*

El 61.5% de los encuestados valora esta característica como muy importante. A pesar de ser valorada positivamente, no presenta una aceptación elevada en alto grado. Sin embargo, en la pregunta abierta la paciencia es la característica más valorada. Por tanto, parte de los encuestados pueden valorar adecuado que se les interrumpa para corregirles pero la gran mayoría valora la paciencia en el ritmo de aprendizaje y en el habla.

- *Sabe hacer que los alumnos se diviertan aprendiendo.*

Con un 57.7% de encuestados que valoran esta respuesta como muy importante, esta característica no cuenta con una aceptación por parte de la gran mayoría. Tan solo dos encuestados reflejaron respuestas semejantes en la pregunta abierta.

Dos características presentan un escaso 53.8% de respuestas tipo 3 *Muy importante*. Se encuentran entre las 4 características menos valoradas y apenas la mitad de los encuestados las han valorado como muy importantes.

- *Hace actividades interesantes y diferentes.*

Esta característica tampoco tiene una presencia importante en las respuestas de la pregunta abierta. Cuenta con un 38.5% de respuestas tipo 2, y un 7.7% de respuestas tipo 1 *No es importante*.

- *Nos enseña a ser autónomos en el aprendizaje.*

Esta última característica se diferencia de la anterior y de todas las demás respuestas de esta sección en que es la pregunta con un mayor rango de respuestas tipo 1 *No es importante* (15.4%). El resto de ítems oscila entre 0% y 7.7% de respuestas tipo 1. En la sección de pregunta abierta, algunos encuestados demandan materiales con el fin de alcanzar autonomía, pero no es una característica muy valorada.

- *Hace muchas actividades en parejas y grupos pequeños.*

Con un 42.3% de respuestas de tipo 3 *Muy importante*, se trata de la segunda característica con menor porcentaje en este tipo de respuesta. Sin embargo cuenta con un 50% de respuestas tipo 2 y un 7.7% de respuestas tipo 1 *No es importante*.

- *Ayuda a los alumnos a preparar los exámenes.*

Con un 30.8% de respuestas tipo 3 *Muy importante* se trata esta de la característica con menor porcentaje de respuesta máxima, sin embargo cuenta con 65.4% de respuestas tipo 2 y tan solo un 3.8% de respuestas tipo 1 *No es importante*. Por tanto, esta característica se valora tan solo como importante, sin ser rechazada ni ser considerada de gran valor. En la sección destinada a la pregunta abierta, ningún encuestado registró una característica relacionada con la preparación de exámenes.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio es conocer las características del buen profesor según las creencias de estudiantes universitarios taiwaneses. Antes de abordar cuáles son estas, comentaremos brevemente los datos demográficos y de historia escolar de los encuestados, lo cual nos permitirá conocer mejor qué perfil de estudiante

ha respondido a la encuesta y por ende la situación de la enseñanza del ELE en Taiwán. Esto nos ayudará a valorar mejor sus respuestas.

Del análisis de datos de los encuestados podemos observar la presencia de estudiantes de ambos sexos, con una presencia del sexo masculino del 30% aproximadamente. No hemos observado diferencias importantes entre las respuestas de ambos sexos (Ramos, 2005). La mayoría, en torno al 70%, lleva estudiando cuatro años o más, por lo que los encuestados tienen experiencia en el aprendizaje de ELE y un 30% estudia en inmersión en España. Observamos estudiantes taiwaneses de ELE en diversos ámbitos. En la encuesta contamos con estudiantes de las universidades taiwanesas de Fu Jen, Kaohsiung, Tamkang y Providence. De igual forma observamos la tendencia a realizar formación universitaria en España, con encuestados que cursan en las Universidades de Castilla-La Mancha, Salamanca y la Autónoma de Barcelona, bien estudiando español como carrera universitaria o realizando otros estudios. Un 15.4% estudió español en el bachillerato por lo que observamos un progreso en la implantación de niveles preuniversitarios (Cortés, 2012) y uno de cada cuatro estudió español en una academia por lo que la presencia del sector privado no formal también es importante.

En cuanto a la motivación, se produce una equivalencia entre los alumnos que estudian por motivos intrínsecos e instrumentales, aspectos motivacionales que se entremezclan y evolucionan a lo largo de la historia escolar (Cortés, 2009b).

Por lo tanto, podemos afirmar que contamos con estudiantes de ambos sexos, que proceden de diferentes ámbitos de la enseñanza y de diferentes titulaciones con una amplia presencia de estudiantes de español. No podemos atribuir sus creencias a la enseñanza de ELE tan solo en Taiwán o en España, sino a ambos, y se trata de creencias basadas en una experiencia amplia ya que los encuestados han tenido profesores de distintos ámbitos (bachillerato, academias y universidades) y prolongada en el tiempo.

La primera conclusión que extraemos de los datos es que en nuestra encuesta las *características personales* del profesor presentan una gran importancia. 54.1% de las unidades de significado recogidas pertenecen a esta categoría. Consideramos, por tanto, que los estudiantes consultados dan gran importancia a la actitud del profesor en clase como desarrollaremos más adelante. Le siguen en orden de importancia las *características referidas al uso de metodologías* (15%) y *referidas a los conocimientos del profesor* (13%) en lo que podríamos considerar un segundo grado de importancia.

Por último, en tercer nivel de importancia encontraríamos *características referidas a la relación con el alumnado y la evaluación* 7.5%, *características referidas al discurso didáctico del profesor* 5.8%, *características referidas a los recursos* 3.3% y *otras características* 0.8%.

Dentro de las *características personales*, encontramos tres unidades de significado con una amplia presencia: *paciencia* 13.3%, *pasión por la enseñanza* 10.8% y *profesional y trabajador* 9.1% (porcentajes del total de unidades de significado). En concreto, el rasgo paciente, ha aparecido en prácticamente todas las encuestas. Encontramos este aspecto el más relevante de toda la encuesta y trataremos de darle una explicación a la luz de los datos obtenidos. Algunas respuestas han sido más extensas y las hemos incluido en esta unidad de significado como son: *Paciencia con los alumnos de un idioma materno tan distinto que el resto de los idiomas occidentales, Da suficiente tiempo a los alumnos para pensar y expresarse*. Entendemos, en primer lugar, que el español es una materia que presenta grandes dificultades para este tipo de alumnado. Es una lengua muy diferente de la suya y presenta peculiaridades con respecto al inglés, como puede ser la conjugación verbal del español. Además la escasa presencia del español en la vida cotidiana a diferencia del inglés que se encuentra en multitud de rótulos por las ciudades, además de su presencia en los medios mediante canciones, películas o canales de televisión (Cortés, 2009b) dificulta su asimilación. Por lo tanto, es una lengua difícil para ellos y necesitan de mayor tiempo de aprendizaje que alumnos con lenguas maternas más semejantes. Por otra parte, y relacionado con el motivo anterior, a los estudiantes taiwaneses les cuesta mucho elaborar un mensaje. Por ello, en el tiempo de habla del alumno se debe contemplar un tiempo de espera acorde por parte del profesor. El estudiante necesita de un periodo para elaborar mentalmente y producir físicamente un mensaje. Por ello, la gestión en el aula de las interacciones orales entre alumnos, alumno y profesor, o de las exposiciones orales del alumno a la clase de gran importancia y así lo vienen analizando estudios recientes (Franco, 2012; Battle, 2011). Además, este tipo de alumnado presenta baja intención comunicativa (Cortés, 2009) motivada por la vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística (Hsieh, 2015).

Tras la *paciencia*, la *pasión por la enseñanza* es la siguiente unidad de significado en importancia dentro de las características personales (10.8%). Esta característica también ha sido reflejada por muchos encuestados como “tiene pasión”, “con ganas de explicar y guiar a los alumnos”. Se trata de una actitud del profesor ante la enseñanza ante la cual los alumnos consultados parecen presentar especial

sensibilidad. Entendemos que la mejor forma de motivar a los alumnos es mediante el modelado. Esta característica del buen profesor es recogida por el Instituto Cervantes (2012), el cual la define como la capacidad de *motivarse en el trabajo* dentro de la competencia *gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo*.

La característica *trabajador y profesional* ocupa el tercer lugar dentro de las características personales con un 9.1% del total de las unidades de significado. Nos parece muy representativo que muchos encuestados reflejen esta característica personal. Entendemos que la preparación de las clases, la corrección de ejercicios, la realización de distintas tareas es importante como modelo para los alumnos, como motivación y como reflejo de la eficacia a la hora de ejercer la profesión. De nuevo, se trata de una actitud ante la profesión frente a la cual los estudiantes encuestados presentan especial sensibilidad.

El resto de características personales representan un 20% del total de unidades de significado nada desdeñable. Se trata de características como amigable, simpático (3.3%), tiene empatía (2.5%), interesante (2.5%), listo (1.6%) o creativo (1.6%), divertido (1.6%, ver anejo 3). Todas ellas entendemos que se refieren a una actitud positiva del profesor hacia el alumnado y hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La categoría características referidas al uso de metodologías (15%) se encuentra en un segundo orden de importancia, pero también presenta una cierta repercusión. Entendemos que para los estudiantes encuestados esta cuestión es muy importante dado que para ellos el español presenta especial dificultad, por lo que el uso de métodos que permitan al alumno avanzar en aprendizajes o adquirir nociones de especial dificultad es clave. Se señala el uso de métodos para enseñar gramática de forma contextualizada, con ejemplos, así como las cuatro destrezas o pronunciación. De igual forma, aunque en menor medida, aparecen características asociadas a un método estable y fijo que permita al alumno sistematizar un aprendizaje que le resulta muy complejo. Mención especial merece la respuesta *comprender que el método comunicativo no es un método universal, para los alumnos de hablar china éste es un desastre a la hora de lanzar su output*. Consideramos que la complejidad del español para el alumnado sinohablante hace que el enfoque comunicativo presente dificultades en especial en la expresión oral (Cortés, 2009, Hsieh, 2015). De ahí, como ya señalamos, que los alumnos valoren la característica *ser paciente* y que necesiten de unas actividades previas de preparación para la expresión oral. Sin embargo, las características relacionadas con crear un ambiente relajado y sin miedo a equivocarse aparecen en un porcentaje muy bajo (2.5%) así como *flexible y cambia según la*

necesidad de la clase (0.8%). Entendemos que estas características tienen escaso peso porque los alumnos expresan estas competencias del docente en la paciencia y el uso de métodos.

Las características referidas a los *conocimientos del profesor* (13.3%) se situarían en el segundo orden de importancia junto con el *uso de metodologías*. Los alumnos valoran el conocimiento del español en un alto nivel, imaginamos que dada la alta presencia de profesorado taiwanés (Arriaga *et al.*, 2011). Así mismo valoran el conocimiento de inglés y de chino, suponemos como lenguas de apoyo para el manejo de la clase o el estudio comparativo de las lenguas.

Un porcentaje importante valora el *conocimiento de las culturas y variedades dialectales de Hispanoamérica* (3.3%). Esta característica podría venir determinada por la vinculación comercial de Taiwán con estos países, y por la importancia que tienen estos países en sí mismos. Nos parece llamativo que esta característica del buen profesor de español no aparece recogida en la bibliografía consultada sobre el profesor de ELE, ni sobre el profesor de segundas lenguas en general. Dada la diversidad de variedades del español o del inglés, consideramos que una competencia fundamental del profesor de segundas lenguas es conocer las variedades dialectales y las distintas culturas de las regiones y países donde se habla la lengua meta y dar un gran peso en el currículo a estas variedades implementando actividades con textos y referencias culturales de los distintos países. Respuestas recogidas en la encuesta como *que sepa las culturas de los países hispanohablantes, la clase tiene que estar vinculada con la cultura hispanoamericana o alta sensibilidad a la cultura del mundo hispano* así lo atestiguan.

En un tercer nivel de importancia situamos las *características referidas al discurso didáctico del profesor*, que suponen un 5.8%. A pesar de su escaso peso en el conjunto de las respuestas, nos parece que aportan información poco tenida en cuenta como ocurre con la característica anteriormente mencionada. *Usa español al nivel del alumno para explicar, puede explicarnos en español las cosas que no entendemos*. Consideramos esta una habilidad específica, muy eficaz (González, 2015) y que necesita de entrenamiento por parte del profesor para ser capaz de explicar en un español al nivel del alumnado distintos aspectos como léxico, gramática, instrucciones, etc. Esta habilidad aumenta el input recibido por el alumno, convierte las clases en auténtico intercambio comunicativo, permite al alumno ejercitar su comprensión auditiva. Sin embargo, es una habilidad difícil de conseguir, ya que no siempre es posible explicar en un lenguaje sencillo aspectos de la lengua.

Por otra parte *las características referidas a los recursos* suponen un 3.3%. Tienen poco peso a nivel porcentual pero reflejan demandas precisas y de gran importancia: *Da recursos web y libros didácticos, Da fuentes de léxicos, Da información complementaria a los libros de texto e Integra asuntos reales en los materiales*. Estas respuestas suponen una aceptación por parte del alumno de un rol autónomo, mediante el cual el alumno es protagonista de su aprendizaje. Rol que en otras partes del estudio presenta rechazo como veremos más adelante.

Con esta pregunta abierta hemos querido replicar de forma aproximada el estudio del Instituto Cervantes del 2011. Entre ambos estudios lógicamente se dan diferencias como ya hemos señalado, pero nos parecía interesante repetir el estudio 6 años después y aplicarlo alumnos taiwaneses que no participaron en el estudio. Tampoco lo hicieron alumnos sinohablantes, y, de hecho, de la zona tan solo participaron 9 estudiantes de Filipinas y 6 de Japón de un total de 276 estudiantes participantes en el estudio. De la misma forma, hemos encontrado semejanzas, especialmente en las respuestas enviadas por estudiantes de centros del IC, en relación con la presencia de tres características importantes: *formación, metodología y características personales*. En ambos estudios las tres características tienen un gran peso y se dan similitudes en características concretas: la formación en métodos de enseñanza y contenidos, el uso de métodos que permitan al alumno adquirir nociones o en características personales como la paciencia, simpatía o energía.

Las diferencias entre ambos estudios residen en que en nuestro estudio los encuestados conceden más importancia a las características personales (paciencia, pasión por la enseñanza y trabajador y profesional), estas tienen mayor peso que las características centradas en la docencia, al contrario que en el estudio del IC. Encontramos que el modelado como motor motivacional parece presentar una mayor importancia en los estudiantes taiwaneses consultados. Refieren un profesor con buena actitud y no un profesor que les motive. Así, manifiestan preferir un profesor apasionado, trabajador, con buen nivel de español, pero también que conozca inglés y chino.

Dos aspectos novedosos aparecen en el estudio con respecto al estudio del IC. El dominio e importancia de las culturas y variedades dialectales de Hispanoamérica, así como su importancia en el sílabo y, por otra parte, la capacidad de explicar los contenidos en español al nivel del alumno.

De la sección tercera de la encuesta, compuesta por veinte preguntas de valoración tipo Likert, hemos obtenido que algunas características presentan una alta valoración y otras señaladas por la literatura actual como de gran importancia han tenido

un mayor éxito. Así, podemos decir que los estudiantes consultados valoran en un grado muy alto la *actitud positiva del profesor en clase* (Alonso, 2012; Alonso y Ortiz, 2015; Arnold, 2015; Ramos, 2005) la *capacidad de ser un buen comunicador* como señalan diversos autores y más concretamente los estudios en neurología (Alonso, 2016; Mora, 2013) y *ser capaz de explicar gramática y vocabulario de forma contextualizada* (Alonso, 2012; González y Cabot, 2015). Estas tres características vienen a ratificar lo expuesto anteriormente, aunque la capacidad de ser un buen comunicador y captar la atención de los estudiantes no había aparecido de una forma tan explícita en las respuestas de la pregunta abierta.

Otras características también aparecen como muy valoradas y no aparecían anteriormente en las respuestas de la pregunta abierta: *ser flexible y adaptarse a los alumnos, conocer otra cultura sin estereotipos y prejuicios, motivar a los alumnos, crear un clima agradable y seguro, o hacer que los alumnos hablen en clase*.

Por el contrario, las características menos valoradas y que incluso presentan respuestas negativas (*no es importante*) se encuentran entre los principios básicos de una buena metodología en diferentes publicaciones (Instituto Cervantes, 2011, 2012; British Council, 2012; Consejo de Europa, 2001; Alonso, 2015). Así, *sabe hacer que los alumnos se diviertan aprendiendo y hace actividades interesantes y diferentes* presentan una baja valoración incluso entre un 3 y un 8 % de respuestas negativas. Entendemos que algunos encuestados dan más importancia a la eficacia del aprendizaje y entienden que no todas las actividades han de ser divertidas o interesantes. *Nos enseña a ser autónomos en el aprendizaje* es la más rechazada con un 15.4% de respuestas tipo *no es importante*. Relacionamos este rechazo con el hecho de que Taiwán, al igual que muchos países, se encuentra en proceso de cambio hacia el enfoque comunicativo como planteábamos y que el estudiante continúa dejando el peso de la formación en el estudiante (Cortés, 2013; Ramos, 2005). No todos los estudiantes opinan así ya que algunos reclaman recursos para el aprendizaje autónomo. *Hace muchas actividades en parejas y grupos pequeños* también presenta una baja valoración, creemos que en línea con lo considerado anteriormente como dificultades para la expresión oral en el aula. *Ayuda a los alumnos a preparar los exámenes* función referenciada en el MCER (Consejo de Europa, 2001), es la característica que menos éxito tiene. Entendemos que los estudiantes dan más valor a la enseñanza de contenidos que a la preparación para exámenes.

6. CONCLUSIONES

En función de los datos obtenidos y analizados anteriormente, pasamos a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas:

1. *¿Cuáles son las características de un buen profesor de ELE según estudiantes taiwaneses universitarios?*

Los estudiantes encuestados dan una importancia preeminente a las características personales del profesor de ELE. Podríamos identificar y resumir esas características personales en una actitud basada en la paciencia, la pasión y el trabajo. Los encuestados se refieren a la paciencia como el rasgo más importante, entendemos que tanto para adaptarse al ritmo de aprendizaje en general del estudiante como al tiempo de habla del alumno en el desarrollo de la expresión e interacción oral, o a actividades de aula más concretas. Asumimos que el estudiante taiwanés percibe el aprendizaje del español como una tarea muy compleja y necesita de pautas metodológicas que le ayuden a adquirirlo, pero también de un ritmo adecuado, especialmente en las tareas de expresión e interacción oral debido a la búsqueda de la perfección lingüística y de la vulnerabilidad de la propia imagen en el desarrollo de estas destrezas (Hsieh, 2015). La pasión por la enseñanza también es una actitud muy demandada por los participantes en el estudio. Identificamos esta demanda con una motivación basada en el modelado. Un profesor apasionado por la enseñanza motiva más que actividades divertidas o variadas según las creencias de estos estudiantes. Por último, la capacidad de trabajo y profesionalidad vienen a reforzar la motivación por el modelado. Un estudiante que recibe demandas de tareas, esfuerzo y exámenes desea que la persona que le acompañe y guíe comparta su ritmo de trabajo y sea eficaz en la preparación de las clases, corrección de tareas y cuantas funciones desempeñe. Otros rasgos actitudinales o de personalidad han sido identificados por los encuestados como propios de un buen profesor de ELE, pero son muy variados y no han permitido aglutinarlos. Sí podríamos resumirlos como una actitud sociable y positiva: amigable, simpático, tiene empatía, interesante, listo o creativo, divertido.

En un segundo plano de importancia, los estudiantes taiwaneses consultados valoran el uso de metodologías y los conocimientos del profesor. Relacionamos el uso de metodologías con la dificultad que perciben los estudiantes para aprender español y el uso de métodos que les permitan aprehender esta materia es muy valorada,

especialmente la contextualización de los contenidos principalmente gramaticales y léxicos, aunque también se demanda que el profesor sepa corregir el acento de los estudiantes, desarrollar las cuatro destrezas o adaptar el enfoque comunicativo en general a sus necesidades. Algunos estudiantes aprecian el uso de métodos estables y fijos, organizados, que les permitan predecir el proceso y seguir de forma lógica los sílabos. En menor medida se demanda un ambiente cómodo en que los alumnos se atrevan a hablar (dificultad en la expresión en interacción oral de nuevo). Un buen nivel de español en general, buena pronunciación, dominio del español coloquial y formal, conocimientos relacionados con la cultura o conciencia metalingüística son apreciados. Asimismo, el dominio de inglés y de chino también se demanda. Los estudiantes encuestados también demandan conocer la cultura y variedades dialectales del español de Hispanoamérica, por lo que valoran positivamente que el profesor de ELE tenga conocimientos en este sentido y los implemente en el currículo.

En un tercer plano de importancia encontramos características del buen profesor referidas a la relación con el alumno y la evaluación, al discurso didáctico del profesor y a los recursos. Los estudiantes valoran que el profesor conozca el nivel de sus alumnos y sus dificultades, les motive y evalúe aspectos como tareas y participación en clase, no solo exámenes. Asimismo consideran importante su capacidad para adecuar el discurso didáctico a su nivel y explicar contenidos en un español comprensible para ellos. Algunos encuestados valoran que el profesor proporcione recursos web, libros didácticos, recursos extra al libro de texto e integre acontecimientos reales a los recursos.

2. ¿Coinciden las creencias de los estudiantes encuestados con las de los estudiantes participantes en el estudio *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?* (Instituto Cervantes, 2011)?

En una visión general podríamos decir que los datos obtenidos no arrojan características radicalmente diferentes. De hecho, ambas consultas vienen a señalar tres características como las más importantes, aunque en ambos estudios el peso de cada característica es diferente como veremos. Estas serían *formación, metodología y características personales*. La formación es entendida como conocimientos referentes a la materia y didáctica, mientras que la metodología abarca la capacidad de gestión del proceso de enseñanza aprendizaje, del uso de métodos que permitan al alumnado aprehender la materia de forma más eficaz. Por último, las características personales son de gran importancia y son semejantes en ambos estudios, aunque nosotros

entendemos que se trata más de una actitud general que de rasgos de personalidad inmutables. Así, la palabra *paciencia*, predominante en nuestra encuesta, aparece en ambos estudios. Otras características con menor importancia aparecen en ambos estudios como son la *simpatía*, la *empatía*, *ser interesante*, *creativo*, *divertido* o *tener sensibilidad cultural*.

Las diferencias principales entre los dos estudios son varias. En primer lugar, en nuestra encuesta recogemos que las características personales son mucho más importantes que las centradas en la docencia, a la inversa que en el estudio del IC. Parece que nuestros encuestados conceden mayor importancia a la actitud. Dentro de esta, la *paciencia* aparece en ambos estudios pero parece especialmente importante para el estudiante taiwanés, dada la dificultad del español en general, y de desarrollar las destrezas de expresión e interacción oral en particular. De igual forma la pasión por la enseñanza o el ser trabajador apenas tienen importancia en el informe del IC. Asimismo se dan dos características que aparecen en nuestra encuesta y que no recoge el IC: la importancia de que el profesor conozca e implemente las culturas y variedades dialectales de Hispanoamérica y la capacidad de adaptar el discurso didáctico al nivel del estudiante para explicar contenidos de forma comprensible.

Nos preguntamos si estas diferencias en la percepción del buen profesor de español se deben a las diferencias del estudio mencionadas (tamaño de la muestra, anonimato, respuesta en grupo) o a la existencia de un perfil de estudiante con creencias diferentes, ya sea taiwanés, sinohablante o de la región noreste de Asia (China, Hong Kong, Taiwán, Japón y Corea principalmente). Estudiantes de esta región con muy poco peso en el estudio del Instituto Cervantes, motivo que puede causar las diferencias.

A pesar de haber pasado 6 años entre ambos estudios, parece que la enseñanza del español en Taiwán sigue en proceso de evolución de los enfoques tradicionales al comunicativo (Cortés, 2013) o al menos así lo reflejan las respuestas de los estudiantes.

3 ¿Se ajustan las creencias de los estudiantes encuestados a lo establecido por las publicaciones recientes acerca del buen profesor de lenguas extranjeras?

En línea con lo comentado anteriormente, los estudiantes taiwaneses se encuentran en periodo de adaptación al enfoque comunicativo, por lo que hay características del buen profesor señaladas por la literatura actual que tienen muy buena aceptación por parte de los encuestados, mientras que otras no son tan valoradas o incluso presentan un cierto grado de rechazo.

Las más valoradas son actitud positiva del profesor en clase (*paciencia*,

simpatía), la capacidad de ser un buen comunicador y de explicar gramática y vocabulario de forma contextualizada. Algo menos valoradas, pero también bien aceptadas, son ser flexible y adaptarse a los alumnos, conocer otra cultura sin estereotipos y prejuicios, motivar a los alumnos, crear un clima agradable y seguro, o hacer que los alumnos hablen en clase (destrezas especialmente complicadas según la percepción de los encuestados).

Las menos valoradas y con índices de rechazo son la implementación de actividades interesantes, divertidas y variadas. Entendemos que algunos de los encuestados perciben que el aprendizaje no tiene por qué ser siempre divertido y valoran más la eficacia. El desarrollo de la autonomía presenta una baja aceptación y cierto rechazo. Achacamos este rechazo a que el estudiante encuestado demanda que el peso de la tarea lo desarrolle el profesor y no valora importante la autonomía del estudiante en el proceso. La realización de actividades en pareja y pequeño grupo también es poco valorada, entendemos que tiene relación con la vulnerabilidad de la propia imagen (Hsieh, 2015) en este tipo de agrupamiento. Por último la preparación de los exámenes es la menos valorada, quizás debido a la sobrecarga de exámenes en la secundaria del sistema educativo en Taiwán (Cortés, 2009b).

Por último, valoramos de forma muy positiva la consulta del alumnado como forma de mejorar los procesos de enseñanza. Nos ha permitido situarnos en el lugar del estudiante y percibir con sus ojos las dificultades, necesidades, y las características del buen profesor asociadas con buenas prácticas. Consideramos esta forma de investigación como una vía de democratizar la enseñanza por una parte, y, por otra, de desentrañar las dificultades y aportar propuestas de mejora. Entendemos que ser un buen profesor de ELE según los estudiantes taiwaneses participantes en el estudio está intrínsecamente relacionado con una actitud, definida por la escucha al estudiante, adaptación a su ritmo, capacidad de trabajo y profesionalidad, y pasión por la enseñanza. Finalmente, no podemos seguir obviando la gran riqueza y extensión de la lengua española y culturas hispánicas, y debemos centrar los sílabos y materiales didácticos en esa amplia zona geográfica, especialmente con estudiantes no europeos. No podemos relegar las variedades dialectales y manifestaciones culturales de Hispanoamérica a algo anecdótico. El profesor de ELE necesita estar ampliamente formado en estos aspectos y así debe responder la formación del profesorado.

Como hemos mencionado en varias ocasiones, el presente estudio trata de analizar las creencias de los alumnos taiwaneses acerca de las características del buen

profesor de ELE. Sin embargo, dadas las limitaciones de la muestra, la imposibilidad de asegurar la sinceridad y atención puesta por los encuestados al responder a las encuestas y los posibles errores cometidos en el diseño y análisis de datos, no podemos generalizar los resultados pero sí observar y extraer conclusiones de las opiniones de los estudiantes consultados como estudiantes con experiencia y criterio personal, máxime teniendo en cuenta que cada alumno aprende de forma diferente (Alonso, 2015) y presenta creencias diferentes acerca del buen profesor de español.

Es necesario especificar que el estudio está sujeto a varias limitaciones como las propias del uso de *Google Forms*, ya que no permite al estudiante expresarse completamente; puede que el encuestado no tenga la motivación suficiente o no responda por cuestiones morales con total sinceridad según sus creencias, sino influenciado por lo que ha oído que opinan sus compañeros o profesores a pesar de ser una encuesta anónima realizada por internet.

Debido a todo esto, el estudio presenta limitaciones acerca de la validez y significación de los resultados, por ello las conclusiones no se pueden extrapolar ni generalizar como datos válidos y fiables. No obstante, este permite acercarnos a las creencias de los estudiantes taiwaneses acerca del buen profesor mediante una descripción aproximada de las mismas. Por lo tanto, consideramos que hemos alcanzado los objetivos y dado respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Por último valoramos de forma muy positiva la consulta al estudiante como forma de contemplar desde su perspectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma podemos contrastar la validez de los nuevos enfoques metodológicos, recopilar información sobre cómo el estudiante percibe los procesos y reajustarlos de forma continua tratando de mejorarlos y de hacerlos más eficaces a la par que placenteros. Por ello, consideramos que sería muy provechoso iniciar un camino de futuras investigaciones en este campo de consulta al estudiante, bien acerca de las características del profesor, de determinados materiales o programas de enseñanza en aras de una continua mejora de la enseñanza del español como lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, E. (2012) *Soy profesor/a: Aprender a enseñar*. Volúmenes 1 y 2. Madrid, España: Edelsa.
- Alonso, E. (2015) Educar a aprender. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.31-39). Barcelona, España: Difusión.
- Alonso, E. (2016) ¡Atended, por favor! En: Herrera, F. (2016) *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (pp. 157-166). Barcelona, España, Difusión.
- Alonso, G. y Ortiz, S. (2015) Las competencias del aprendiente y el profesor. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp. 19-29). Barcelona, España: Difusión.
- Arnold, J. (2015) Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. En: Herrera, F. (2015) *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (147-155). Barcelona, España: Difusión.
- Arriaga, N., Blanco, J.M., Chen, L., Deza, P., Sánchez, A. y Vázquez, M. (2011) Contextos de Enseñanza y Aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *Monográficos Sinoele. Núm 4*. Recuperado de:
<http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>
- Australian Government. *Department of Foreign Affairs and Trade*. Countries and Regions. Taiwan Country Brief. Political Overview, International recognition, párr. 1 (s.f.) Recuperado de
<http://dfat.gov.au/geo/taiwan/pages/taiwan-country-brief.aspx>
- Batlle, J. (2011). "Reparaciones y mediación docente en el discurso del profesor en el aula de ELE". Memoria de Máster. *MarcoELE, suplemento núm. 13*. Recuperado de
http://marcoele.com/descargas/13/batlle-reparaciones_mediacion.pdf

- British Council (2012). *Organizational Skills Profile for Teachers*. Disponible en <https://www.britishcouncil.my/sites/default/files/malaysia-download-about-us-careers-teacher-tech-skills-behaviours-2012.pdf>
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cassany, D. (2015) Instrucciones para ELE. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.125-135). Barcelona, España: Difusión.
- Centre International d'Études Pédagogiques (2013): "La parrilla descriptiva del profesor de idiomas", Proyecto European Profiling Grid (EPG), <http://www.epg-project.eu> [consulta: 27/marzo/2017].
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7ª Ed. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Publicado en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español, Madrid, España: 2002. Recuperado del Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cortés Moreno, M. (2009a) De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *MarcoEle*, núm8. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf
- Cortés Moreno, M. (2009b) La motivación por el aprendizaje de ELE en China: Propuestas para potenciarla. *MarcoEle*, núm8. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf

- Cortés Moreno, M. (2013). La influencia del contexto local en la enseñanza y el aprendizaje de ELE: el caso de Taiwán. *Cuadernos CANELA*, 24, 17-21. Recuperado de <http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/3>
- Cortés Moreno, M. (2016) Utilidad del español tras graduarse en la universidad: una entrevista a exalumnos taiwaneses. *Revista de enseñanza de español a sinohablantes*. Nº 14, enero-junio 2016, pp. 24-40. Recuperado de <http://www.sinoele.org/index.php/72-revista-1/sinoele-13/278-2-encuentro-online-entre-profesores-de-espanol-a-sinohablantes-en-la-r-p-china-taiwan-chile-espana-y-argentina-la-ensenanza-aprendizaje-del-espanol-en-entre-sistemas-educativos-8>
- Dios, L. (2015) El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de idiomas: historia de una atracción. En: Herrera, F. (2015) *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.103-113).Barcelona, España: Difusión.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Franco, I. (2014) *Las competencias del profesor en una tarea de interacción oral*. Madrid, España: Actas XXV Congreso Internacional de la ASELE (p.372). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0369.pdf
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, EE. UU.: Newbury House.
- González, M. (2015) El discurso didáctico en el aula de ELE: ¿Sabemos cómo hablamos cuando hablamos en clase? En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.115-123). Barcelona, España: Difusión.
- González, M. y Cabot, M. (2015) *¡No gramáticas! Por qué hay que analizar la lengua en el aula de español*. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.53-61). Barcelona, España: Difusión.

- Herrera, F. (2015) *La formación del profesorado de español: Innovación y reto*. Difusión: Barcelona.
- Herrera, F. (2016) *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias*. Difusión: Barcelona.
- Hsieh, Su Yn (2015) La vulnerabilidad de la propia imagen y la búsqueda de la perfección lingüística. Condicionantes de la participación oral de los estudiantes taiwaneses en clases de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 19.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2011) *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes. Dirección Académica (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Llobera, M. (2016) Prólogo. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (pp. 7-9). Barcelona, España: Difusión.
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España: SGEL.
- Martín M. y Zuheros L. (2016) Enseñando ELE a niños en un entorno afectivo. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (pp. 45-53). Barcelona, España: Difusión.

- Martínez M. (2016) Tareas con adolescentes, sí o sí. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (pp. 57-65). Barcelona, España: Difusión.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, Espasa: Alianza editorial.
- Orta, A. (2015) El arte de planificar y planificar con arte. En F. Herrera. (Ed.), *La formación del profesorado de español: Innovación y reto* (pp.81-89). Barcelona, España: Difusión.
- Perrenoud, P. (2001), La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523
- Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1285/CRM_TESIS.pdf?sequence=1
- Ramos, C. (2016) La metacognición no es solo cosa de adultos. En F. Herrera (Ed.), *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias* (pp. 149-155). Barcelona, España: Difusión.

Anejos

Anejo 1. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2011, p.11)

1. MODELO DE COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS	
COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">> Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.> Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.> Planificar secuencias didácticas.> Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none">> Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.> Garantizar buenas prácticas en la evaluación.> Promover una retroalimentación constructiva.> Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">> Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.> Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.> Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.> Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none">> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.> Adaptarse a las culturas del entorno.> Fomentar el diálogo intercultural.> Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none">> Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.> Definir un plan personal de formación continua.> Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.> Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none">> Gestionar las propias emociones.> Motivarse en el trabajo.> Desarrollar las relaciones interpersonales.> Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none">> Trabajar en equipo en el centro.> Implicarse en los proyectos de mejora del centro.> Promover y difundir buenas prácticas en la institución.> Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none">> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.> Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.> Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.> Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Anejo 2. Cuestionario formato Google Forms

Sección 1 de 3



ENCUESTA: PROFESOR DE ESPAÑOL 對 於理想的西班牙文老師，你覺得該有的特質

Título del estudio: Características del buen profesor de español como lengua extranjera según las creencias de estudiantes universitarios taiwaneses. 研究項目內容: 針對於台灣學生的想法-理想的西班牙文老師應該有之特質。

¡Hola! Soy estudiante de la Universidad de Barcelona y estoy haciendo una encuesta sobre cuáles son las características de un buen profesor de español para los alumnos taiwaneses. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo quiero saber tu opinión. Es una encuesta anónima y tu nombre no será publicado, puedes contestar con total libertad. La encuesta es muy pequeña y tiene tres partes. Puedes contestar en chino o español, como prefieras.

大家好，我是巴塞隆納大學西班牙語教學的研究生。目前我正在做關於“台灣學生對於：理想的西班牙文老師該有的特質”之研究。此問卷將為匿名問卷，相當希望你們能完整填寫並忠於自己的想法，不關於正確與否而是你們對於理想的西班牙文老師的看法。***可以用中文或是西班牙文填寫此問卷***

¡Gracias por tu ayuda! 謝謝你們

David Vázquez Cañete

這是我的E-mail, 若有任何問題或是建議，歡迎寫至: david.vazquez.canete@gmail.com

Configuración

Dirección de correo electrónico *

Dirección de correo electrónico válida

Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

DATOS PERSONALES, PERFIL DE ALUMNO 西語學習背景:

Descripción (opcional)

Sexo 性別 *

Hombre 男

Mujer 女

⋮

¿Cuántos años llevas estudiando español?你學習西班牙文學了幾年? *

- ⋮
- 1 año 一年
 - 2 años 兩年
 - 3 años 三年
 - 4 años 四年
 - 5 años 五年
 - 6 años o más 六年(含以上)

¿Estudiaste español en alguno de estos sitios?你是在哪些地方學西班牙文? *

- En mi familia 在家裡
- En el colegio 在小學
- En el instituto 在國、高中
- En la Universidad 在大學
- En una academia 在外語補習班

¿Para qué estudias español principalmente?你是因為什麼原因想學習西班牙文? (為單選，選擇最主要原因) *

- Para mi futuro trabajo 我認為對我未來工作有幫助
- Para viajar 旅遊可以用到
- Me gustan los idiomas 因為我喜歡學習語言
- Otro...

¿Qué carrera estás estudiando actualmente en la universidad?你目前在大學就讀什麼學系? *

- Bellas Artes 美術系
- Español 西班牙文系
- Otro...

¿En qué centro estás estudiando español actualmente?你目前在哪个語言中心學習西班牙文? *

- ESPACU
- TRUE SPANISH EXPERIENCE
- TRIVIUM
- FU JEN CATHOLIC UNIVERSITY
- Otro...

Sección 2 de 3



Pregunta abierta 開放式問卷

Descripción (opcional)

Escribe las características del buen profesor o buena profesora de español según tu opinión. Por favor escribe como mínimo 5 características y como máximo 7. 請填寫5~7項對你而言理想的西班牙文老師該有之特質: *

Texto de respuesta larga

Cuestionario de 20 preguntas cortas

二十則小問題 // 你覺得你心目中理想的西班牙老師該有之特質。

Señala si las siguientes características del profesor te parecen: 1 no importantes, 2 importantes o 3 muy importantes. 請填寫下方做為理想中西班牙文老師的特質之重要性: 1. 我覺得不重要。2. 我覺得重要。3. 我覺得很重要。

1. El profesor tiene una actitud positiva en clase (sentido del humor, paciencia, le gusta enseñar). 老師上課有正面的態度，例如有耐心、有幽默感、對於教學有熱忱、等。

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy importante 我覺得很重要

2. Tiene una gran formación en didáctica y en lengua española. 老師對於西班牙文教學有足夠的經驗、以及有足夠的西語教學能力及知識。

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy importante 我覺得很重要

⋮

3. Sabe enseñar, explica bien los contenidos, es buen comunicador, estamos atentos cuando habla. 老師知道如何教西班牙文、懂得解釋上課內容、很願意跟學生溝通，並讓我們上課時能夠專心聽老師想表達的意思。

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy importante 我覺得很重要

4. Es flexible y sabe adaptarse a las necesidades de los alumnos y de la clase. 老師不會上課一成不變，知道如何配合學生學習的需求。

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy importante 我覺得很重要

5. En clase hay un clima agradable y seguro, no tengo miedo a hacer errores. *
在課堂有好的氣氛，讓我不會害怕西班牙文講錯或是犯一些文法錯誤。

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy importante 我覺得很重要

6. Une al grupo, es buen líder.老師懂得領導班上，帶領全班。 *

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

7. Hace muchas actividades en parejas y grupos pequeños. 老師會帶很多小組活動或是兩人一起的分組討論。 *

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

8. Conoce mi idioma y mi cultura y hace comparaciones entre las dos lenguas y culturas cuando explica.老師大概了解我的文化跟語言背景，當需要時可做台灣、西班牙文化之比較讓學生更容易了解。 *

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

9. Nos anima a conocer otra cultura sin prejuicios o estereotipos.老師懂得鼓勵學生認識其他文化並不帶偏見。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

⋮

10. Hace actividades interesantes y diferentes.老師上課會有很多不同以及有趣的活動。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

⋮

11. Conoce los puntos fuertes y débiles de cada alumno y da consejos para mejorar.老師了解學生的西文強項跟弱點，並能給予學生建議讓西文進步。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

12. Ayuda a los alumnos a preparar los exámenes.幫助學生準備考試。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

13. Explica el vocabulario y la gramática de forma práctica, con ejemplos, explica cuándo se usan y para qué.知道如何以實用的方式解釋文法跟詞彙，給予不同的例子並解釋如何以及什麼時候該使用。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

14. **No corta a los alumnos cuando hablan para corregirles, da consejos sobre errores comunes cuando es buen momento.** 當學生在說西班牙文時，即使有錯誤，老師不打斷學生而是等到適當時機，給予全部學生一起的建議(或是老師發現學生們有共同錯誤，一起最後提出)。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

15. **Adapta su lenguaje a nuestro nivel sin ser muy simple.** 老師跟我們溝通時，知道如何依我們西文程度作改變並不落於太過簡單。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

16. **Hace que hablemos mucho en clase con preguntas o comentarios.** 老師知道如何發問讓我們勇於回答 (或是讓我們對老師的問題有興趣並且願意回答。)*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

17. **Nos enseña a ser autónomos en el aprendizaje.** 老師教我們如何自主學習。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

18. **Usa las TIC: videojuegos, redes sociales, teléfono móvil, recurso de internet.** 老師上課用不同的數位教材: 社群網站、手機、網上的學習資源或是教材、等。*

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

19. Nos motiva a aprender español.老師鼓勵、給予學生學習動力。 *

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

20. Sabe hacer que los alumnos se diviertan aprendiendo.老師知道如何讓學生快樂學習。 *

	1	2	3	
No es importante 我覺得不重要	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3 Muy importante 我覺得很重要

Anejo 3. Árbol de categorías resultante del análisis del contenido de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características personales	Paciente	Paciente, tiene paciencia	16	13.3%
		Da tiempo a los alumnos a expresarse		
	Pasión por la enseñanza	Tiene pasión	13	10.8%
		Apasionado		
		Entusiasta		
		Le gusta enseñar		
		Con ganas de explicar y guiar a los alumnos		
		Activo		
		Enérgico		
	Profesional, trabajador	Profesional	11	9.1%
		Serio con su trabajo		
		Trabajador		
		Responsable		
		Prepara los materiales		
		Corrige las tareas		
		Amigable, simpático	4	3.3%
	Tiene empatía	3	2.5%	
	Interesante	3	2.5%	
	Listo	2	1.6%	
	Creativo	2	1.6%	
	Divertido	2	1.6%	
	Detallista	1	0.8%	
	Cuidadoso	1	0.8%	

		Curioso	1	0.8%
		Feliz	1	0.8%
		Buen humor	1	0.8%
		Observador	1	0.8%
		Mente abierta	1	0.8%
		Considera a todo el mundo por igual	1	0.8%
		Tiene autoeficacia docente	1	0.8%
			SUBTOTAL 65	54.1%

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características referidas al uso de metodologías	Domina los métodos de aprendizaje	Sabe coordinar las cuatro destrezas	10	8.3%
		Sabe los métodos de enseñanza		
		Enseña la gramática y su uso		
		Sabe cómo enseñar la gramática		
		No nativo, enseña cómo aprender		
		Nativo, enseña conocimientos específicos		
		Sabe cómo corregir el acento de los estudiantes		
		“Comprender que el método comunicativo no es un método universal, para los alumnos de hablar china éste es un desastre a la hora de lanzar su output”		
		Reflexiona sobre la enseñanza		
		Enseña a los alumnos a reflexionar		
Método estable y fijo.		Metódico	4	3.3%
		Organizado		
Crea ambiente seguro		Puede llevar a los alumnos a que se atrevan a hablar	3	2.5%

		Crea un ambiente en que los alumnos se atreven a hablar		
		Si tienen dudas los alumnos preguntan		
		Flexible y cambia según la necesidad de la clase	1	0.8%
			SUBTOTAL 18	15%

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características referidas a los conocimientos del profesor	Dominio de idiomas	Buen nivel de español	10	8.3%
		Conocimientos relacionados con la cultura y el idioma		
		Sabe un poco de chino		
		Conoce inglés, chino y español		
		Sabe enseñarnos español formal y coloquial		
		Buena pronunciación		
		Conciencia metalingüística		
	Cultura y variedades dialectales de Hispanoamérica	Que sepa las culturas de los países hispanohablantes	4	3.3%
		Sabe bien España y Latinoamérica		
		La clase tiene que estar vinculada con la cultura hispanoamericana		
		Alta sensibilidad a la cultura del mundo hispano		
		Preparado	1	0.8%
		Tiene un punto de vista internacional	1	0.8%
		SUBTOTAL 16	13.3%	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características	Conoce a sus	Conoce bien a sus	4	3.3%

referidas a la relación con el alumnado y la evaluación	alumnos	alumnos		
		Sabe el nivel de sus alumnos y sus dificultades		
		Anima a los alumnos a aprender español	2	1.6%
		Hacerles creer que su opinión es importante	1	0.8%
		Evalúa distintos aspectos, exámenes, participación, actividades, etc.	1	0.8%
		Respeto a los alumnos	1	0.8%
			SUBTOTAL 9	7.5%

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características referidas al discurso didáctico del profesor	Adecuación del discurso del profesor al nivel del alumno	Usa español al nivel del alumno para explicar	4	3.3%
		Puede explicarnos en español las cosas que no entendemos		
		Habla poco inglés		
		Aplica en clase la gramática y el uso enseñado		
		Elocuente	1	0.8%
		Capaz de explicar con el idioma y el cuerpo	1	0.8%
		Equilibrio del tiempo de enseñanza y práctica de los alumnos	1	0.8%
		SUBTOTAL 7	5.8%	

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Características referidas a los recursos		Da recursos web y libros didácticos	1	0.8%
		Da fuentes de léxico	1	0.8%
		Da información complementaria a los libros de texto	1	0.8%
		Integra asuntos reales en los materiales	1	0.8%
			SUBTOTAL 4	3.3%

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	U. DE SIGNIFICADO	FRECUENCIA	%
Otras características		Proporciona soluciones a las preguntas de los estudiantes	1	0.8%
			SUBTOTAL 1	0.8%

Anejo 4. Relación de veinte ítems de escala Likert clasificados por categorías

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
1. El profesor tiene una actitud positiva en clase (sentido del humor, paciencia, le gusta enseñar).			
2. Tiene una gran formación en didáctica y en lengua española			
3. Sabe enseñar, explica bien los contenidos, es buen comunicador, estamos atentos cuando habla.			
4. Es flexible y sabe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y de la clase.			
DINAMIZADOR DEL GRUPO Y CLIMA DE CLASE	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
5. En clase hay un clima agradable y seguro, no tengo miedo a hacer errores.			
6. Une al grupo, es buen líder.			
7. Hace muchas actividades en parejas y grupos pequeños.			
COMPETENCIA SOCIOCULTURAL	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
8. Conoce mi idioma y mi cultura y hace comparaciones entre las dos lenguas y culturas cuando explica.			
9. Nos anima a conocer otra cultura sin prejuicios o estereotipos			
ACTIVIDADES	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante

	importante		importante
10. Hace actividades interesantes y diferentes			
EVALUACIÓN	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
11. Conoce los puntos fuertes y débiles de cada alumno y da consejos para mejorar			
12. Ayuda a los estudiantes a preparar los exámenes			
EXPLICACIONES, GRAMÁTICA, LÉXICO	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
13. Explica el vocabulario y la gramática de forma práctica, con ejemplos, explica cuándo se usan y para qué.			
INTERACCIÓN ORAL EN CLASE	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
14. No corta a los estudiantes cuando hablan para corregirles, da consejos sobre errores comunes cuando es buen momento			
15. Adapta su lenguaje a nuestro nivel sin ser muy simple			
16. Hace que hablemos mucho en clase con preguntas o comentarios			
AUTONOMÍA	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
17. Nos enseña a ser autónomos en el aprendizaje			
RECURSOS	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
18. Usa las TIC: videojuegos, redes sociales, teléfono móvil, recurso de internet			
MOTIVACIÓN	1 No es importante	2 Importante	3 Muy importante
19. Nos motiva a aprender español			
20. Sabe hacer que los estudiantes se diviertan aprendiendo			