

suplementos 5

第四期全国西班牙语教师培训班
——面向中国西班牙语教学的方法和教材使用
IV Jornadas de Formación de profesores de ELE en China
Didáctica y materiales en el aula de ELE en China
2011年6月24-26日

西班牙驻华使馆教育处，北京塞万提斯学院，北京外国语大学西葡语系主办

IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China

Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China

Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011



Contenido

Presentación

MARÍA FACHAL CORBEIRA

Consejera de Educación de la Embajada de España en China

Ponencias

SU FAMA LO PRECEDE: USO DEL MÉTODO ESPAÑOL MODERNO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN CHINA EN LA ACTUALIDAD (9-30)

María Laura Mosqueira

Universidad de Tong Ling-Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires

USAR LA MANOS: ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ASIGNATURAS EXTRALINGÜÍSTICAS EN CHINA (31-59)

Antonio Alcoholado y Mariona Anglada Escudé

Instituto Jinling-Universidad de Nanjing

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CONTEXTOS SINOHABLANTES (60-81)

José Miguel Blanco Pena

Universidad de Tamkang-Codirector de SinoELE

NUEVAS PERSPECTIVAS DE E/LE EN CHINA: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (82-99)

Emma Escamilla Luna

Instituto Jinlin-Universidad de Nanjing

LA ATENCIÓN A LA FORMA DEL DISCURSO ESCRITO DE APRENDICES DE E/LE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS (100-133)

Leticia Vicente Rasoamalala

Universidad China de Hong Kong

Talleres

IDEAS PARA INTEGRAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE E/LE (135-154)

Marta Francisca Nogueroles López

Universidad de Hong Kong

¿POR QUÉ ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN? ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA (155-173)

Isabel Briz Hernández

Universidad China de Hong Kong

FIEL COMO UN PERRO, LENTO COMO UNA TORTUGA: DINÁMICAS PARA TRABAJAR EXPRESIONES FIGURADAS RELACIONADAS CON EL MUNDO ANIMAL (174-185)

Jin Wei e Inmaculada Lozano Olivas

Universidad de Nanjing

LA PUBLICIDAD EN EL AULA DE E/LE: CREACIÓN DE TAREAS A PARTIR DE ANUNCIOS (186-190)

Francisco Javier López Tapia y Arón Simón Marcos

Instituto Cervantes de Pekín

¿CÓMO ENSEÑAMOS EL PRESENTE DE INDICATIVO? RECURSOS PARA LAS PRIMERAS HORAS DE CLASE (191-204)

Renia López Ozieblo

Universidad de Hong Kong-Universidad Politécnica de Hong Kong

ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA EL NIVEL A2.2 (205-209)

Arón Simón Marcos

Instituto Cervantes de Pekín

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES: LECTURAS GRADUADAS PARA SINOHABLANTES (210-223)

María Laura Mosqueira

Universidad de Tong Ling-Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires

LA ASIGNATURA DE CULTURA EN LAS AULAS E/LE DE LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES (224-234)

Anabel García y Lara Massaguer Soriano

Universidad de Jilin

Presentación

La lengua es el prisma que modela nuestra percepción del mundo, la ventana desde la que contemplamos la vida.

La lengua española es fruto de una larguísima historia empañada por conflictos y heridas, pero plena de vivencias y verdades. La lengua en la que sueñan, suspiran y aman –y también sufren– cientos de millones de personas. La que sentimos como propia o al menos cercana, la de nuestros seres queridos, la que usamos para crear alianzas y también para maldecir. Centenares de millones de personas, en enclaves geográficos muy distintos, analizamos e interpretamos el mundo en español. Esta lengua, en definitiva, crea la realidad de todos los que formamos parte de una de las mayores comunidades lingüísticas del planeta.

Un buen profesor debe ser siempre estudiante, entender que una vida de estudio sólo nos permite acceder a una ínfima parte del legado que decenas de generaciones han construido en distintos lugares del orbe.

Hoy también podemos decir que el español brilla en multitud de rincones y ciudades habitadas por hablantes de mandarín, la lengua más hablada del mundo. El español está presente en Pekín, en Taipéi, en Nanjing, en Xian, en Hong Kong, gracias al esfuerzo de cientos de docentes activos, trabajadores y profesionales que dedican sus esfuerzos a enseñar español en estas latitudes.

Siento una profunda admiración por todos los profesores que ejercitan su trabajo con dedicación y generosidad. Desde mi llegada a China he tenido el privilegio de conocer a grandes profesores de español. Profesores nobles, comprometidos con su labor. Muchos de ellos estaban allí, participando en las **IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China**, tras desplazarse en aviones, trenes, autobuses para llegar a la cita, recorriendo cientos de kilómetros con la ilusión de compartir reflexiones, aprender y transmitir lo que su trayectoria les había enseñado.

Cada uno con su estilo, con su manual favorito, con su propio contexto de estudiantes sinohablantes, pero muchos con ciertas cosas en común: pasión por su oficio, interés por el futuro de sus estudiantes y deseos de ofrecer cada día un mejor producto en sus clases.

Ser profesor es sin duda uno de los oficios más nobles, reservado principalmente para el que tiene empatía, generosidad y buen corazón. No podemos transmitir lo que guardamos con celo para nosotros mismos; no podemos enseñar cuándo sentimos desprecio por los demás; no podemos ser buenos profesores si vivimos encerrados en nuestras propias referencias culturales y no podemos entender nuestra cultura sin la perspectiva de la distancia y la comparación con otras distintas.

Es emocionante ver que millares de estudiantes, que tienen una variedad de mandarín como lengua materna, son sensibles a la belleza que encierra la combinación de sonidos de nuestra lengua, su ingente vocabulario, su sabiduría popular encerrada en refranes y su virtuosa capacidad expresiva que ha permitido aportaciones culturales, literarias y artísticas sin parangón. Es mi deber expresar mi gran reconocimiento a todos los que han hecho posible la celebración de estas Jornadas: el Instituto Cervantes de Pekín, el equipo de la Consejería de Educación, la Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín y, muy especialmente, al colectivo de profesores de SinoELE, que de forma totalmente desinteresada está haciendo una magnífica aportación a la profesionalización de la enseñanza del español en estas latitudes.

Las obras maestras del mundo hispanohablante perdurarán, mientras existan bibliotecas que las alberguen, traductores que las difundan y profesores como los que se reunieron en Pekín esos días que las desvelen. Ellos son los que permiten a millares de estudiantes sinohablantes contemplar la vida desde esta extraordinaria ventana.

MARÍA FACHAL CORBEIRA

Consejera de Educación de la Embajada de España en China

Pekín, 1 de octubre de 2011

Ponencias

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

SU FAMA LO PRECEDE: USO DEL MÉTODO *ESPAÑOL MODERNO* EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO EN CHINA EN LA ACTUALIDAD

MARÍA LAURA MOSQUEIRA

*Universidad de Tong Ling**Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires*

RESUMEN

En este trabajo haremos una breve descripción y análisis crítico del manual *Español moderno* e intentaremos explicar la decisión de adoptarlo como material para la clase de ELE en función del contexto de aprendizaje, definido sobre todo por dos factores: “la cultura de aprendizaje china” y la relevancia de las evaluaciones oficiales en los programas y las metodologías dentro del aula. Concluiremos con una propuesta de actividades complementarias para integrar el método comunicativo con el estructural a partir del enfoque por tareas. Daremos un ejemplo de cómo integrar las actividades de este manual dentro de una propuesta distinta al método de gramática-traducción. Presentaremos una unidad del programa y haremos una enumeración de los criterios que guían el armado y la selección de contenidos, objetivos y actividades. Nuestra intención es mostrar cómo convertir este manual en un aliado y no en un escollo, ya que creemos que puede ayudarnos a disminuir el filtro afectivo y la resistencia que puede generar una metodología diametralmente opuesta a la de la tradición china para el aprendizaje de lenguas.

Palabras claves: *Español moderno*, materiales, diseño de actividades para el aula de ELE

1. INTRODUCCIÓN

En Septiembre del año 2009 comencé a enseñar Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Tong Ling. ELE es una asignatura de la Licenciatura en Inglés. Esta carrera incluye dos materias introductorias a otros idiomas extranjeros. Español, en primero y segundo año, y Ruso en el tercero. La Universidad de Tong Ling ha sido la primera en la provincia de Anhui (y hasta el presente, la única) que ha incorporado la enseñanza de español como lengua extranjera al curriculum universitario. Esta incorporación se vio motivada por el incremento de las relaciones comerciales entre empresas locales y Latinoamérica. En el año 2006, se abrió el programa de español en esta universidad, que contó con la cooperación del Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires (CUI). Durante los primeros cuatro años, ELE contaba con una carga horaria de 144 horas cátedras, divididas en los dos primeros semestres de la carrera. A partir de septiembre del año 2010, gracias al interés que expresaron los estudiantes por continuar aprendiendo este idioma, se ha incorporado también al segundo año. Sin embargo, no se han incrementado aún las horas de clase, sino que esas 144 horas iniciales han sido divididas en cuatro semestres.

Desde que se incorporó al plan de estudios, los profesores de español hemos contado con plena libertad para el diseño del programa de la materia. Hemos trazado los objetivos y decidido los contenidos de acuerdo con: el número de horas de curso; la cantidad de estudiantes por grupo (entre 35 y 40) y el hecho de que se trata de una materia introductoria a una segunda lengua extranjera dentro de la carrera de Inglés.

Los objetivos generales que nos hemos planteado son: primero, generar mayor interés por el aprendizaje de español y estimular a los estudiantes a continuar su formación en esta lengua, sea eligiéndola como segunda lengua extranjera en sus cursos de postgrado o presentándose a alguno de los exámenes internacionales para certificar su nivel, como el DELE. Segundo, capacitarlos y darles herramientas básicas para su desempeño en el plano laboral, ya que muchos de ellos se integrarán al mercado de trabajo como docentes, intérpretes o traductores, al finalizar su carrera de grado. También somos responsables de la selección de los materiales para la clase.

La universidad sugirió que adoptara el método *Español moderno* como libro de texto para las clases, según lo habían hecho las profesoras que me precedieron. Sin embargo, las referencias que tenía sobre este método, desde la perspectiva de mis colegas y otros profesores extranjeros, no eran muy buenas. Las críticas se enfocaban sobre todo en que se trataba de un libro desactualizado. Aunque no lo conocía en profundidad, tuve la posibilidad de verlo en Argentina (como explicaré más adelante) y también me pareció un manual viejo, no solo por la metodología que aplica, sino

además por el diseño gráfico mismo del libro. Lo hubiera descartado como opción, si no hubiera sido por la perspectiva diametralmente opuesta de algunos colegas y estudiantes chinos. Me explicaron que se trataba del método más prestigioso y completo para el aprendizaje de español en China y que, además, era el libro de referencia recomendado por la mayoría de las universidades para preparar los exámenes de ingreso a los postgrados. Me encontré frente a una decisión compleja. El método en el que se basa este manual se opone al enfoque comunicativo en el que me he formado en mi práctica docente y con cuyos conceptos fundamentales concuerdo.

El modo de organización de este libro corresponde al método audiolingual. Cada unidad cuenta con un texto disparador en el que se presentan el vocabulario y las estructuras gramaticales nuevas. Cada texto está seguido por una lista de palabras traducidas en chino que los estudiantes deben memorizar. Las primeras unidades se enfocan en la fonética de la lengua y proporcionan una descripción exhaustiva de los sonidos del español. A continuación se introducen los temas de gramática, explicados en chino con ejemplificaciones, en general, descontextualizadas. Luego, una serie de ejercicios estructurales de aplicación con el fin de practicar el vocabulario y los temas gramaticales estudiados, más o menos similares en cada unidad. Como por ejemplo, completar blancos, conjugar verbos, memorizar una serie de preguntas y sus respectivas respuestas y traducir oraciones del chino al español. También incluye dictados. Casi no tiene propuestas para la interacción en el aula ni para el desarrollo de las destrezas de producción y comprensión oral. Las muestras de lengua de las producciones textuales no son auténticas, sino pensadas para presentar los temas gramaticales que se van a introducir en cada unidad¹.

Como describen Fang Fang Zhu (2010) y Alberto Sanchez Griñán (2009), desde el punto de vista de los nuevos enfoques aplicados en Occidente para la enseñanza de lenguas, es un libro desactualizado que todavía se basa en el método de gramática-traducción. Sin embargo, como dije antes, se trata del manual más utilizado e incluso el más prestigioso empleado en las universidades. Esto no es casual, ya que este manual encarna en la tradición estructural adoptada para la enseñanza de lenguas en China, que persiste en el ámbito académico. Tradición que tanto los nuevos planes curriculares, la formación de las próximas generaciones de docentes y el diseño de nuevos materiales intentan, no abandonar, pero sí al menos renovar.

En su artículo “¿Qué estudian los alumnos de español en China?”, Fuliang Chang describe a modo de ejemplo los objetivos y los contenidos del programa del Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica de la Capital. Es interesante analizar cuáles son las concepciones sobre el

¹ Para ver una descripción más detallada de este libro se puede consultar la tesis de maestría de Fang Zhu (2010).

lenguaje y la pedagogía del lenguaje subyacentes en el diseño de estos planes curriculares. Como profesores extranjeros necesitamos especialmente conocer estos conceptos fundamentales, que a veces coinciden con nuestra propia formación y a veces no, para mejorar nuestros resultados en el aula.

Según Fuliang Chang, hoy en día en la enseñanza/aprendizaje de español en China, se está practicando una metodología compleja que combina casi todas las didácticas existentes. De acuerdo con lo que plantea el programa descrito, la fonética, el léxico y la gramática constituyen la base substancial de la enseñanza de español y esto se corrobora con la mayor carga horaria que tiene la asignatura Lengua española, frente a otras como Conversación. Sin embargo, al mismo tiempo, dice que el idioma es el instrumento de la comunicación y en los cursos se apunta a darles a los alumnos “la potencia comunicativa”. También destaca la necesidad de presentarles situaciones comunicativas reales y una fuente caudalosa de materiales auténticos. En esta descripción del programa, podemos leer que los valores de la cultura tradicional siguen siendo estructurantes, pero al mismo tiempo se alienta al eclecticismo y la búsqueda de una reconciliación metodológica.

Existe una gran cantidad de investigaciones que se ocupan de la problemática de la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas en China, como las de Jan Anderson (1993), Alberto Sánchez Griñán (2009), Zhenhui Rao (2002), M. Cortazzi y L. Jin (2006), solo para mencionar algunas. Todas ellas señalan como principales dificultades dos causas. Primero, las características particulares de la cultura de aprendizaje china, más compatibles en apariencia con el método estructural. Segundo, el diseño de los exámenes nacionales que los estudiantes deben pasar para obtener sus certificados o para ingresar a los cursos de postgrado, los cuales también se corresponden con el método de gramática-traducción. Estos exámenes evalúan principalmente el conocimiento sobre la forma de la lengua (léxico y gramática), a partir de ejercicios de llenado de huecos y de traducción. Todas ellas además concluyen que los docentes tenemos que reflexionar acerca del “encuentro” y la reconciliación de dos culturas de aprendizaje distintas, y por lo tanto, dos metodologías distintas.

Sin embargo, cuando recién llegué a China no tenía tan claro el panorama que describo más arriba. La decisión de usar el método *Español moderno* estuvo basada en dos experiencias personales anteriores y el relato de algunos estudiantes más avanzados de la Universidad de Tong Ling, que decidieron continuar estudiando por su cuenta (incluimos uno de estos relatos al final de este trabajo a modo de anexo).

La primera de estas experiencias tiene que ver con los meses que trabajé en el programa de español para estudiantes chinos del CUI en Buenos Aires. Como ya expliqué, la Universidad de Tong Ling, entre otras, tiene un acuerdo de cooperación con esta institución. Parte de ese acuerdo es el envío de profesores capacitados para ocupar este cargo. Así fue como tuve la posibilidad de entrenarme en la enseñanza a

estudiantes sinohablantes, antes de venir a trabajar a China. A pesar de las diferencias que implica un contexto de inmersión, pude familiarizarme en términos generales con las características de los aprendientes chinos y la llamada “cultura de aprendizaje china”².

Algo que llamó mi atención desde el principio fue que muchos de los que se habían preparado durante algún tiempo en su país, tenían conocimientos bastante avanzados de gramática, pero al mismo tiempo tenían muchos problemas para articular una frase simple. Otra cosa notoria, fue que muchos de ellos preferían seguir estudiando en sus horas libres con el manual que habían traído de China. A veces se acercaban para hacerme preguntas sobre expresiones que aparecían en los textos de este libro o acerca de las estructuras gramaticales que presentaba. Ese fue mi primer contacto con el manual *Español moderno*.

Me pareció un libro desactualizado, demasiado estructural, de la “vieja escuela”, incompatible con el enfoque comunicativo, que hasta ese momento, pensaba, era indiscutiblemente aplicado en cualquier centro moderno de enseñanza de idiomas. Me sorprendí cuando mis estudiantes me dijeron que era el libro para aprender español más conocido en China. Con un poco de descuido y desconocimiento, achaqué la popularidad de este manual al “retraso” en el desarrollo de la enseñanza de lenguas en China. No obstante, mis estudiantes volvían una y otra vez a él como libro de consulta. Cuando les pregunté por qué les gustaba aprender con ese manual, muchos me respondieron que no necesariamente les gustaba, pero les resultaba familiar. Entendían la estructura del libro, estaban entrenados en el tipo de ejercicios que el libro proponía y contaba con explicaciones gramaticales detalladas en chino. Frente al avasallamiento que podemos llegar a sentir al ser extranjeros, no sólo por parte de una nueva lengua, sino también de una nueva cultura, conductas y valores; *Español moderno* representaba para mis estudiantes algo accesible, comprensible, familiar.

No lo adopté como material para la clase, pero opté por una convivencia pacífica. Este manual me recordó el primer libro con el que me inicié en el aprendizaje de inglés hace casi 20 años atrás. Esta es la segunda experiencia que quiero narrar, intimamente relacionada con la primera, pero esta vez desde mi perspectiva como aprendiente.

Mis primeros pasos en el aprendizaje de inglés fueron en mi ciudad natal, Lanús, a principios de la década de los 90. La idea de que aprender inglés era una inversión para el futuro, se había expandido notoriamente en Argentina, pero esta materia aún

² Tanto el concepto “cultura de aprendizaje” entendida como una tradición educativa, como sus características se encuentran exhaustivamente descriptas en el trabajo de M. Cortazzi y L. Jin (1996). Sus rasgos principales son el enfoque en el profesor y el libro como centro de atención, la preferencia por el método de gramática-traducción y el énfasis en la memorización como estrategia de aprendizaje.

no había sido incluida en el curriculum de la educación primaria oficial y todavía se disputaba un lugar como materia obligatoria frente al francés y el italiano en las escuelas secundarias. Fue recién a partir de la reforma educativa de mediados de esa década, cuando se incorporó obligatoriamente a la educación primaria y secundaria.

En nuestra temprana adolescencia, cuando mi hermano y yo manifestamos nuestro interés por aprender inglés, mi mamá salió a la búsqueda de algún profesor que diera clases de forma privada. El *boom* de los institutos de inglés no llegaría a Argentina hasta algunos años después. Así fue como comencé a estudiar inglés en el *living* de la casa de una profesora de nuestro barrio. Era una señora mayor, pronta a jubilarse, que hacía muchísimos años que se dedicaba a enseñar inglés. Había sido una de las primeras en el barrio, de ahí que fuera tan conocida. El libro que usaba para dictar sus clases era una vieja edición de un manual de Oxford Press. Su estructura era una combinación del método de gramática-traducción con el audiolingual. Cada unidad comenzaba con una lectura, seguida de una lista de vocabulario y a continuación presentaba los temas de gramática y los ejercicios de aplicación. Recuerdo haber pasado horas memorizando listas de palabras en inglés, repitiendo las lecturas, llenando huecos y haciendo traducciones.

Tres años estudié inglés con este método hasta que mi profesora se jubiló. Cuando tuve que buscar un nuevo lugar para continuar mis estudios, el aprendizaje de inglés ya se había vuelto más popular y había algunos institutos en el barrio. Mi segunda experiencia no tuvo nada que ver con la primera. Mi nueva profesora hablaba todo el tiempo en inglés, usaba videos y grabaciones para sus clases, los libros eran coloridos, llenos de cuadros, sugerencias, juegos, fotos, no tenían largas listas de palabras ni ejercicios de traducción y proponían distintos tipos de actividades como *rolplays* y conversaciones en clase. Incluso, tenía una biblioteca con los clásicos de Penguin de literatura en inglés que podíamos pedir prestados.

Al principio me sentí un poco perdida. No entendía. Me costaba seguir las clases. Sin embargo, en pocos meses no solo me adapte al nuevo modo de aprender, sino que además empecé a disfrutarlo más. Si bien antes estudiaba inglés porque pensaba que era necesario y porque me gustaba, a partir de ese año me enamoré del aprendizaje de esta lengua. No sólo de esta, del aprendizaje de lenguas en general. Las clases se pasaban rapidísimo y cuando terminaban me sentía estimulada para seguir aprendiendo. En ese momento desconocía todas las hipótesis en torno a las ciencias del lenguaje y no tenía ni idea de las disputas metodológicas en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, desde mi experiencia personal había entrado en otro plano. Antes, solo usaba lo que había aprendido para hacer los ejercicios del libro y aprobar los exámenes finales que me tomaban una vez al año y, ahora, estaba hablando inglés en cada clase con la profesora y con mis compañeros.

Para esa misma época, la televisión por cable se hizo más económicamente accesible en Argentina y esa fue para mí la revolución final. Todas las películas y series de

televisión estadounidenses e inglesas que me gustaban, podía mirarlás en su idioma original, subtituladas. Le debo a la industria cultural americana no sólo el incremento del vocabulario y desarrollo de las destrezas de comprensión oral, sino también de la competencia discursiva, pragmática y cultural. Las películas, las series, los noticieros fueron una fuente de muestras auténticas de lengua que capté, procese y adquirí.

Después de seis años de estudios, dejé de tomar clases formales y seguí aprendiendo por mi cuenta lo que más me gustaba y de la forma que me gustaba³. Poder hablar una lengua extranjera me ha sido muy útil, tanto en el aspecto personal como en el profesional. Sin embargo, últimamente he empezado a tomar conciencia de los errores que cometo cuando hablo o escribo en inglés. Muchos se han fosilizado y me cuesta modificarlos. Ahora que tengo tiempo y voluntad, me he propuesto perfeccionar mi competencia en esta lengua y para eso compré un libro de gramática, y cuando tengo tiempo me siento a hacer ejercicios de llenado de huecos y multiple choice.

Después de casi diez años de enseñar español, pero sobre todo por ser aprendiente de varias lenguas extranjeras, sé que a veces es necesario sentarse con paciencia, esfuerzo y ponerse a hacer ejercicios de fijación y corrección. Por eso, cuando leo las investigaciones de colegas sobre las dificultades para aplicar el enfoque comunicativo en China y la conclusión generalizada de que debemos ser más eclécticos e intentar trabajar en el aula a partir de la reconciliación metodológica, muevo la cabeza asintiendo. La reflexión sobre mis años como aprendiente, lo que vi y conversé con mis estudiantes chinos en Buenos Aires y en China, me inclinaron a elegir *Español moderno*. No es el centro de atención de la clase, ni el único tipo de material que uso. Creo mis propios materiales o los selecciono de otros manuales y uso *Español moderno* como libro de refuerzo, complementario.

Quisiera terminar este trabajo presentando una descripción de cómo integro en la labor en el aula las actividades del libro dentro de una propuesta que no tiene tanto que ver con el modo tradicional de enseñanza en China. Hacer la transición desde un aprendizaje tan estructural a otro completamente distinto, puede ser frustrante. Creo que este libro es una herramienta con la que los estudiantes se sienten más seguros. Es abordable para ellos. Pueden usarlo para estudiar por su cuenta, satisface su idea de cómo debería aprenderse un idioma, según la experiencia que traen desde pequeños. Mientras tanto, voy introduciendo en el aula otra forma de aprender una lengua.

³ Hoy en día me siento muy afortunada como docente al contar con tantos nuevos recursos tecnológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Internet ha sido la verdadera revolución. El acceso a *podcast*, *ebooks*, diccionarios *online*, plataformas educativas como *moodle* han favorecido enormemente la autonomía y el aprendizaje continuo.

En general, diseño las actividades para la clase, en función de las estrategias áulicas que busco desarrollar, como el autoaprendizaje, la inducción, el armado de mapas mentales para relacionar y retener el vocabulario, entre otras. El libro *Español moderno*, es el complemento gramatical, es el libro de actividades de refuerzo. No lo dejo de lado, le doy un lugar importante también, porque es el libro que tienen que utilizar para preparar sus exámenes, pero lo que hago es enseñarles a trabajar solos con él. Las lecciones del libro se vuelven significativas porque pueden relacionar la información allí presentada con lo visto antes en clase.

Como podrán observar en el ejemplo que presentaré a continuación, a veces, el diseño de una actividad parte de un contenido comunicativo, otras veces parte de un contenido gramatical. Si bien no estoy enteramente abocada al enfoque por tareas durante las clases, me apoyo en tareas para la enseñanza. Decido los objetivos, contenidos y actividades de cada unidad en paralelo con los temas presentados por las lecciones del libro. Uso la lecciones del libro como un índice general. Al revés de la propuesta de Fang Fang Zhu, no parto de la enseñanza de la gramática y el vocabulario, para luego complementarlas con actividades comunicativas, sino que parto de tareas globales que implican todo tipo de actividades, y cierro cada unidad con un repaso basado en las lecciones del libro.

2. DISEÑO DE ACTIVIDADES

Veamos un ejemplo concreto. La Lección 3 introduce estos temas:

- gramática ESTAR y HABER; determinantes posesivos; la preposición EN;
- estructuras oracionales ¿DÓNDE ESTÁ...? y ¿QUÉ HAY EN...?

Además, el texto describe brevemente una casa y habla de la ubicación de los lugares de trabajo de los personajes. Tomo estos temas y decido los contenidos de lo que será la Unidad 3 del programa, como se puede ver en el siguiente cuadro:

Unidad 3. Vamos a aprender a decir dónde están y cómo son diferentes lugares (nuestro país, nuestra ciudad, nuestra casa). Para eso necesitamos saber: *Gramática: verbos ESTAR, HAY; masculino y femenino de los sustantivos y adjetivos; determinantes demostrativos y posesivos.*
Vocabulario: geografía; las habitaciones de la casa; los muebles; algunos adjetivos para describir lugares.

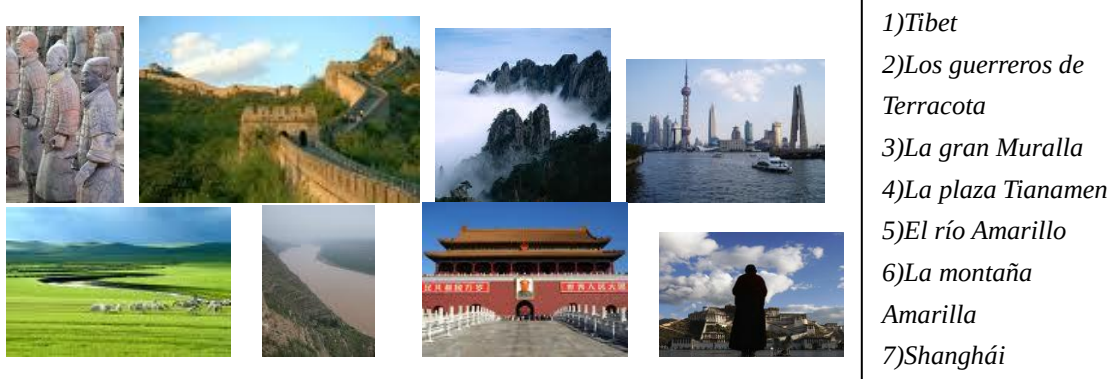
Clase 1

Les propongo a mis estudiantes una tarea: quiero viajar por china en las vacaciones, entonces tienen que recomendarme lugares interesantes para visitar. Me tienen que

decir dónde están y describirlos minimamente.

Actividad 1

Primero, le pido a algún estudiante que dibuje el contorno de un mapa de China en el pizarrón y pego alrededor fotos de distintos lugares muy conocidos. Como los que pueden observar en estas imágenes:



Segundo, escribo los nombres de estos lugares en español y les pido que los relacionen con las fotos. Como no conocen muchas de las palabras, pueden sentirse desalentados y reticentes. Entonces, los guío para que puedan establecer relaciones entre los nombres. Por ejemplo, les digo que los comparen entre sí (río Amarillo/ montaña Amarilla) o que se apoyen en la similitudes con el inglés para acercarse al significado (montaña-*mountain*).

Tercero, dibujo una brújula con los puntos cardinales escritos en español en el pizarrón y escribo algunas palabras nuevas: *cerca de, lejos de, ciudad, provincia, país, río, montaña, lago, llanura, grande, pequeño, antiguo, moderno, famoso*. Uso distintos recursos para explicar su significado, mayormente contraste los opuestos y dibujo pictogramas. Si el significado de alguna todavía esta oscurecido, confío en que va a clarificarse cuando construyamos los ejemplos.

Cuarto, escribo algunos ejemplos en el pizarrón debajo de las fotos y destaco la construcción ESTAR EN + LUGAR.

*La Gran Muralla está en el norte de China, está cerca de Pekín.
La montaña Amarilla está en el sudeste de China, en la provincia de Anhui.*

Quinto, les pido a ellos que me den más ejemplos, los escribo en el pizarrón, agrego, si me parece conveniente, algún detalle más y hago alguna preguntas con respecto a ese lugar. Un estudiante propone el siguiente ejemplo: *Shanghái está en el este de China*. Lo copio y les pregunto “¿Es moderna o antigua?, ¿está cerca o lejos de Tong Ling?” Voy agregando todas las respuestas a la frase original: *Shanghái está en el este de China. Es una ciudad moderna. Está cerca de Tong Ling.*

Actividad 2

Les propongo conocer algunos lugares famosos de Argentina. Como hice antes, dibujo el contorno del mapa de Argentina en el pizarrón. Pero esta vez no pego las fotos. Las muestro, le pido a alguno de ellos que pase al pizarrón, le doy la foto, le digo dónde está ese lugar y el estudiante debe identificarlo en el mapa. Hago pasar a distintos estudiantes. De este modo, no sólo continuamos practicando, sino que puedo constatar cuánto han comprendido.

Actividad 3

Ahora sí, ya están listos para realizar la tarea global, ellos deben presentarme otros lugares de China para visitar durante mis vacaciones. Mis ganas de saber más acerca de su país, generalmente funciona como motivación en el aula. La mayor parte de las veces, diseño las tareas pensando en el intercambio cultural. Les enseño algo sobre mi lengua, mi país y mi cultura y quiero que ellos me enseñen algo también. Hasta ahora, esta tarea me ha dado muy buenos resultados. Estas son algunas de las producciones de los estudiantes:

Hainan está en el sur de China. Es una isla.

Hong Kong está en el sudoeste de China. Es una ciudad moderna.

Hanzhou está en la provincia de Zhejiang. Tiene un lago famoso.

Hong Cun es una ciudad pequeña, es antigua, está cerca de Tong Ling.

Actividad 4

Les entrego esta ficha de repaso, que tienen que hacer como tarea para la próxima clase:

Sudamérica: 1) ¿dónde están estos lugares?



Machu Pichu



El glaciar Perito M



Cataratas Iguazu



Lago Titicaca



Salara de Uyumi



Isla de Pascua



Península Valdez



Quito

- 1-Machu Pichu está en el sur de Peru. Es una ciudad Inca, muy antigua ✓
- 2-El Glaciar Perito Moreno está en el suroeste de Argentina. Es muy grande.
- 3-Las Cataratas del Iguazú están en el Este de Sudamerica, en el límite entre Argentina y Brasil.
- 4-El lago Titicaca está en el límite entre Bolivia y Peru.
- 5-El salar de Uyuni está en el suroeste de Bolivia.
- 6-La Península de Valdez está en el Sureste de Argentina, en la costa del Mar Argentino.

2) Mira el mapa de Sudamérica y responde.

¿Qué Océano (海洋) está al este? ¿Qué Océano está al Oeste? ¿Cuántos países tiene? ¿Qué idiomas (语言) se habla (说) en Sudamérica? ¿Cuál es el país más grande?

3) Mira estos ejemplos: SER DE + LUGAR y ESTAR EN + LUGAR no es lo mismo (不一样).

*Yo soy de Argentina y ahora estoy en China.
Mi abuela es de Italia y ahora está en Argentina.
Zhang Qi y Liu Li son de Pekín y ahora están en Shang Hai.*

bla, bla,
bla

¿De qué ciudad eres tú? ¿dónde estás ahora?
¿De dónde son tus padres? ¿dónde están ahora?

Clase 2

Corregimos la tarea de la clase anterior, lo cual nos sirve para repasar lo aprendido. Vuelvo a enfatizar la construcción ESTAR EN+LUGAR.

Les propongo una nueva tarea: mi hermana tiene que cambiarse de departamento y vamos a ayudarla a elegir uno nuevo.

Actividad 1

Pego en el pizarrón imágenes de mi casa en China y escribo dos columnas de palabras, una columna tiene por título “*Habitaciones*” y la otra “*Muebles*”. Bajo la primera columna escribo: *dormitorio, estudio, baño, comedor, cocina, balcón*. Bajo la segunda: *cocina, heladera, cama, mesitas de luz, ropero, sillón, mesa, sillas, planta, computadora, televisión*. Les pido que lean las palabras y traten de encontrar esas cosas en las fotos de mi casa. Algunas palabras pueden deducirlas por su cercanía con el inglés, como estudio, televisión y computadora. Luego todos juntos revisamos el vocabulario.

Actividad 2

Utilizo el vocabulario de la casa y escribo estos ejemplos en el pizarrón: *el* dormitorio; *el* comedor; *la* cocina; *la* heladera. A partir de estos ejemplos, les explico el uso de los artículos determinados. Lo comparo con la forma del inglés “the”. La diferencia es que nosotros tenemos que decidir si el sustantivo es femenino o masculino, singular o plural para poder elegir el artículo correcto. Les explico que para saber si un sustantivo es femenino, masculino, singular o plural, tenemos mirar el final de la palabra, ahí encontramos casi siempre las pistas que necesitamos. Por ejemplo, *casa* es femenino, *auto* es masculino, *dormitorios* es masculino y plural.

Explicar el concepto de femenino y masculino de las palabras de género no motivado siempre es complicado. Generalmente hago un juego, comienzo por darles sustantivos de género motivado y les pido el opuesto: hombre-mujer; niña-niño, chino-china; mesa-¿meso? Efectivamente, los objetos no tienen género real. Las palabras que se refieren a ellos, sí, y esto es completamente arbitrario. Este es uno de los motivos por los que la adquisición de esta estructura gramatical lleva mucho

tiempo para cualquier aprendiz de español. En el caso de los aprendientes sinohablantes, se suma la distancia con respecto a su lengua materna que, no tiene artículos. De ahí que insistamos desde temprano en la propuesta de actividades que ayuden a evitar la fosilización de estos errores.

Actividad 3

Les muestro la diferencia entre una casa y un edificio de departamentos. Dibujo en el pizarrón el plano del mono-ambiente de mi hermana en Buenos Aires y revisamos el vocabulario nombrando qué cosas hay allí: *una cama, una mesa, un balcón, etcétera*. Una vez que nombramos todas las cosas conocidas, agrego las palabras nuevas (cuatro o cinco más o menos, referidas al mobiliario). Finalmente, escribo estos ejemplos en el pizarrón:

*Hay una cama.
Hay cuatro sillas.
Hay un ropero.*

Reflexionamos juntos sobre el significado de HAY y su uso para expresar existencia. Les pido que escriban cinco ejemplos como estos con el resto de las cosas que hay en el departamento. No me detengo en la explicación de los artículos indeterminados para ver si surge el interrogante entre ellos. Efectivamente, algunos estudiantes comienzan a preguntarme por qué “una” cama, pero “un” ropero. Aprovecho esas preguntas para recordarles las diferencias entre “la” y “el” y, a partir de allí, los ayudo a deducir el sentido de “un”, “una”. Llegan sin problemas a la conclusión: en español también los artículos indeterminados deben coordinarse con el género del sustantivo al que se refieren. Hacemos la puesta en común de la tarea. Les pido a algunos que lean los ejemplos que escribieron y corregimos entre todos.

Actividad 4

Les doy algunos datos acerca de mi hermana. Tiene 28 años, es soltera, prefiere vivir en el centro de la ciudad. Luego, les doy fotos de dos departamentos y ellos tienen que decirme cuál es mejor para ella y por qué. Escribo algunos ejemplos en el pizarrón:

Me parece que el departamento A es mejor porque tiene dos habitaciones y el departamento B tiene una habitación. Además, el baño del departamento A es más grande que el del departamento B.

Pienso que el departamento B es mejor porque es moderno. El departamento A es viejo. Además en el departamento B hay un balcón.

Sin explicarlas detenidamente, les enseño estas formas introductorias para que puedan expresar su opinión: *Me parece que / Pienso que / Para mí*. Luego, llamo su atención sobre la construcción comparativa *más...que* y construimos algunos ejemplos más de forma oral para constatar que la han comprendido. Ahora sí están listos para llevar a cabo la tarea. Elijo a cuatro o cinco alumnos para que lean sus textos y me llevo el resto para corregir.

TAREA: les pido que lean la Lección 3 del libro, hagan los ejercicios y escriban preguntas sobre lo que no comprenden.

Clase 3

La clase anterior les pedí que hicieran de tarea la Lección 3. En esta clase vamos a leer el texto, repasar algunos temas de gramática que ya deben haber leído por su cuenta y corregir los ejercicios.

Actividad 1

Lectura. *Español moderno*, páginas 39, 40.

Primero vemos las imágenes de la página 39 y les pido que me digan qué hay en esas habitaciones.

¿Qué hay en el comedor o sala? Hay un sofá, una mesa, etc.

¿Qué hay en la cocina? Hay una mesa, una lámpara, etc.

Agrego vocabulario si es necesario o si ellos preguntan por el nombre de algún objeto específicamente. Luego leemos el texto de la página 40. Primero les pido que lo lean para sí mismos. Las primeras lecciones del libro, hacemos la lectura de los textos en clase en voz alta, esto me permite ir corrigiendo de forma gradual errores de pronunciación. Finalmente, revisamos el vocabulario nuevo. No me ocupo de la lista de palabras presentadas por el libro ni les pido que las memoricen. Trato de que deduzcan el significado de las palabras nuevas, a partir del contexto y de la agrupación de términos relacionados entre sí:

*funcionaria-oficina-mecánico-fábrica-empleado-trabajar
centro-afueras-cerca-lejos*

Esto me permite enseñarles a tejer redes como estrategia para retener y recuperar el vocabulario. Luego, si ellos quieren por su cuenta hacer ejercicios de repetición y memorización, me parece correcto. Es una actividad de refuerzo útil para recordar el vocabulario.

Finalmente, les hago algunas preguntas de forma oral para comprobar que el texto haya sido comprendido. Por ejemplo: ¿Cuántas habitaciones hay en la casa?, ¿Qué hace él?, ¿Qué hace su esposa?, ¿Tienen hijos?

Aspiro a la comprensión global del texto. Esto hay que trabajarlo mucho y crear el hábito, porque están acostumbrados a la traducción palabra por palabra. Para hacerlo es necesario enseñarles a leer buscando el sentido global de las oraciones y del texto. Una forma posible es trabajar primero con el vocabulario desconocido, pero no con todas las palabras, sino hacer nosotros una selección de las más relevantes y trabajar con esas. Segundo, orientar la búsqueda del sentido global del texto a partir de preguntas generales con las que están familiarizados.

Actividad 2

Hago una presentación estructural de los determinantes posesivos. Ya han aparecido antes en las clases de forma oral. En general, comienzo a utilizarlos en las clases sin dar demasiadas explicaciones, pero sí marco el contraste cuando hablo. Entre “**mi** casa” y “**tu** casa”, por ejemplo, siempre enfatizo la diferencia a través del lenguaje corporal y los tonos de voz.

Actividad 3

Actividades del libro *Español moderno*, Lección 3, páginas 48, 49, 50 y 51.

Corregimos la tarea. No todos los ejercicios, sino los que me parece que pueden presentar dificultades y cuyas aclaraciones resulten productivas.

Ejercicio IV: los estudiantes tienen que separar en sílabas un conjunto de palabras dadas. Copio estas palabras y le pido a uno de ellos que resuelva el ejercicio en el pizarrón. Leemos y corregimos entre todos. Explico, a partir de los errores, el concepto de diptongo. Este tipo de ejercicio se repite hasta la unidad 7. En cada unidad, lo utilizo para hacer descripciones más precisas de la formación de la palabras en español, cómo se constituye una sílaba, cómo sabemos cuál es la sílaba tónica, dónde se puede cortar una palabra y las reglas de acentuación.

Ejercicio V: tienen que completar con el artículo determinado correspondiente. Como hice antes, copio los ejemplos en el pizarrón y le pido a uno de los estudiantes que pase a completar la tarea. Leemos y corregimos entre todos. Es una buena ocasión para revisar la idea de concordancia entre femenino, masculino, singular y plural entre sustantivos y artículos.

Ejercicio VI: Traducción de oraciones. Pasan de a uno a copiar sus traducciones. Uso los ejemplos para explicar algunas diferencias gramaticales interesantes entre el chino y el español. Mientras que las relaciones de concordancia son fundamentales en la estructura de las oraciones en el español, no existe en chino la idea de género gramatical y pocas veces se explicitan las marcas de plural. El chino es una lengua analítica y sintética que se basa en relaciones lógicas; en cambio, el español es una lengua descriptiva que necesita de las flexiones de las palabras para poder establecer relaciones estructurales y significativas entre ellas.

Esta es una de las oraciones que los estudiantes tienen que traducir en este ejercicio:

你们兄弟的床 / Las camas de vuestros hermanos.

Mientras que el pronombre posesivo tiene explicitada la marca de plural 们, en el caso del sustantivo hermanos(兄弟) es otra la relación que expresa la pluralidad y en el sustantivo camas (床), en chino, directamente no hay marca de plural.

Cuando les pregunté a los estudiantes por qué tradujeron 床 (*chuang*) como “camas”, me respondieron que siendo más de un hermano, debía haber más de una cama. O sea, lo dedujeron por el contexto. Los alumnos que no se habían dado cuenta de estas relaciones, corrigieron sus errores y tomaron conciencia de estas diferencias. Me interesó analizar estos casos en profundidad, deteniéndome en las diferencias, para enseñarles a reflexionar a partir del análisis contrastivo. Quise que comenzaran a prestar atención desde temprano en las marcas de género y número en español y las relaciones de concordancia entre sujeto y predicado, ya que estas no existen en chino.

Los docentes que abogamos por la metodología comunicativa, sabemos que el dominio del código no implica necesariamente la habilidad de ponerlo en práctica. Las explicaciones gramaticales magistrales, muchas veces tienden a confundir más que a ayudar a los aprendientes. No obstante, la reflexión, el análisis contrastivo de la gramática de una segunda o tercera lengua que estamos aprendiendo con nuestra lengua materna u otras lenguas extranjeras que conocemos, pueden convertirse en una herramienta complementaria y útil para el aprendizaje. No estoy proponiendo que el docente exponga de forma constante explicaciones gramaticales exhaustivas, sino que alentemos a los estudiantes a investigar por sí mismos, a tomar conciencia de las diferencias y a utilizar esta información para el autoaprendizaje. Sí debemos estar preparados para responder a sus inquietudes en este aspecto.

Ejercicio VII: La consigna que expresa el libro es “contesta con rapidez a las siguientes preguntas”. Este tipo de ejercicio apunta a que os estudiantes produzcan una respuesta automatizada, aprendida de memoria. Como no comparto este criterio, cambio la consigna y aprovecho las preguntas como disparadores para incentivarlos a la producción oral semi-dirigida, sí, pero no mecánica. Agrego otras preguntas, además, relacionadas con el tema que estamos tratando.

Ejercicio VIII: Completar los espacios en blanco con las palabras adecuadas: repaso del uso de las preposiciones *de* y *en*. Ocupé el espacio de una clase para hacer una corrección de este tipo, con el objetivo de mostrarles a mis estudiantes cómo utilizar el libro como una herramienta de aplicación y organización de lo aprendido en clase.

CONCLUSIÓN

A pesar de que la metodología de aprendizaje que plantea el manual *Español moderno*, choca con el enfoque comunicativo, necesitamos que este libro se convierta en nuestra aliado en la enseñanza y no en una barrera. Podemos explotar sus cualidades estructurales. Las series de ejercicios de traducción, *drills*, completado de blancos y las explicaciones gramaticales prolijas, colaboran en: la fijación de estructuras y memorización de vocabulario; el análisis contrastivo que conlleva a la reflexión sobre la gramática de la lengua meta; la disminución del filtro afectivo y la resistencia que genera una metodología diametralmente opuesta a la cultura china de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, J. 1993. Is a communicative approach practical for teaching English in China? En Clearwater Christian College, System, volumen 21, número 4, pp. 471-480.
- Chang Fuliang 2004. ¿Qué estudian los alumnos de español en China? En *Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico* (Manila 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual redELE (número especial). Documento disponible en Internet [http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml].
- Cortazzi, M. y Jin, L. 2006. Changing practice in Chinese culture of learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp.15-20.
- Dong Y. y Liu, J. 1999-2008. *Español moderno (1)*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research press.
- Ellis, R. 2005. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe del Ministerios de Educación de Nueva Zelanda*. Aunckland: Auckland Uniservices Limited. Biblioteca virtual redELE, 5. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista5/index.shtml>].
- Martín Peris, E. 2004. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? Biblioteca virtual redELE, 0. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/index.shtml>].

- Rao Z. 1996. Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30 (4), pp. 458-469.
- Rao Z. 2002. Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30, pp. 85-105.
- Riutort, A. y Pérez, E. 2010. Enseñanza de español como Lengua extranjera en la República Popular de China. Adapatación al contexto y superación de las metodologías. *SinoELE*, 2. Documento disponible en Internet [http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=97&lang=es].
- Sánchez, A. 2009. Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8. Documento disponible en Internet [<http://marcoele.com/numeros/numero-8/>].
- Zhu, F. 2010. *Material complementario del manual Español moderno, nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. Suplementos SinoELE 2*. Documento disponible en Internet [http://sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=86&Itemid=97&lang=es].

ANEXO

Estudiar español en China: una experiencia

Por Yang Lu, estudiante de la carrera de Inglés en la Universidad de Tong Ling

En el comienzo de mi aprendizaje

Cuando entré en la Universidad, algunos compañeros que ya cursaban el segundo año de la carrera nos contaron a los recién llegados que tendríamos que aprender español y que la profesora era una argentina muy abierta y apasionada. Más allá de esta información, no teníamos la menor idea sobre esta lengua, cómo aprenderla y por qué teníamos que aprenderla. Todo lo que sabíamos era que tomar esta clase y pasar el examen final era un requisito obligatorio.

Con gran curiosidad asistimos a la primera lección. La profesora nos enseñó algunas frases simples como “Hola”, “¿Cómo te llamas?”, “¿De dónde eres?”. Después de la primera lección, me di cuenta que la profesora no hablaba chino y que hablaba inglés con un acento que lo hacía casi ininteligible para nosotros. Tampoco teníamos un libro de texto. Debíamos guiarnos con las notas que tomábamos del pizarrón, pero la escritura de la profesora también era difícil de reconocer y comprender. Por ejemplo, no podíamos distinguir la “v” de la “u”. Sin libro, más la barrera lingüística, rápidamente perdí el interés por aprender esta lengua. Mi primera impresión fue que el español era una lengua complicada, difícil de aprender y muy diferente del inglés. Me resultó muy extraña la distinción entre femenino y masculino, la conjugación de los verbos, el sistema pronominal. Mi primera cosecha en la cursada de esta materia fue “no puedo leer, no puedo pronunciarlo y la gramática es confusa”.

El cambio

El primer semestre asistí a cada clase, pero aprendí muy poco. Sin libro y con notas no muy claras, nunca me tomé el trabajo de repasar las lecciones. Después del primer semestre, para mí, español era solo un curso, no una lengua. El segundo semestre, finalmente, tuvimos un libro: *Español moderno 1*. En aquel entonces, aunque ya tenía el libro, nunca lo leía. En la mitad del segundo semestre algo ocurrió.

Un día Mónica, nuestra profesora, se enojó y dijo: “¿Qué les pasa a ustedes? El español es una lengua hermosa, ¿por qué no abren sus mentes y la reciben?” Esas palabras me hicieron sentirme un poco arrepentida. Ella venía de una tierra lejana para enseñarnos su lengua y nosotras nunca la consideramos importante o la

valoramos.

Desde entonces, comencé a escuchar atentamente sus clases y, más tarde, ella nos contó que el español era una lengua hablada en todo el mundo. También nos contó que conocía a una traductora de español de la provincia de Anhui que cobraba muy bien por su trabajo. Estas dos cosas me hicieron darme cuenta de que aprender español podía ser una actividad prometedora para el futuro. Busqué y encontré en Internet muchos trabajos interesantes que requerían saber español. También a través de internet supe que aprender español era muy popular en otros lugares de China.

Gradualmente me di cuenta de que la Universidad me estaba dando una muy buena oportunidad y comencé a preguntarme ¿por qué no la tomé antes? Me hice a la idea de concentrarme más en mis estudios, pero todavía me parecía una lengua muy difícil de aprender. Hasta que otro día, Mónica nos dijo que siempre encontrábamos excusas para no aprender y que la verdad es que no poníamos todo nuestro empeño y nuestro corazón. Si nosotros nos comprometíamos con el aprendizaje y no bajábamos los brazos podíamos lograrlo. Nos contó cómo ella siempre había soñado con viajar, pero no tenía dinero. Sin embargo, no dejó de buscar oportunidades y aquí estaba, del otro lado del mundo. Además, otro día, ella trajo a nuestra clase dos estudiantes de otro de sus cursos. Un curso optativo que también dictaba en la Universidad. El nivel de español de estas estudiantes me impresionó. Me dio confianza y me motivó a continuar estudiando. Si ellas hablaban tan bien, yo también podría.

Aprender español por mi cuenta

Cuando decidí aprender español, en lo primero que me enfoqué fue en la pronunciación. Copié el CD del libro en mi mp3 y me dediqué a leer atentamente escuchando el audio al mismo tiempo. Lo primero que me confundió fue que el nombre de las letras y el sonido de las letras fueran dos cosas distintas. Por ejemplo, la letra “j” se llama “jota”, pero la pronunciación es otra cosa.

Pasadas las vacaciones de verano, había terminado las primeras doce lecciones del libro y ya podía pronunciar con menos dificultad. Tenía muchas preguntas sobre lo que había estudiado en las vacaciones de verano. Cuando comencé el segundo año de la Universidad, fui a la clase de primer año de español nuevamente para revisar las lecciones que había aprendido por mi cuenta durante las vacaciones. Me hice amiga de la segunda profesora de español que vino a Tong Ling tras la partida de Mónica. Ella me recomendó un diccionario.

Al final del primer semestre había terminado el primer libro del método *Español moderno*. Sin embargo, la nueva profesora me dijo que ese libro era muy viejo y muchas expresiones estaban desactualizadas. Me recomendó otro libro, *Sueña*

español. Lo leí durante las vacaciones de invierno, pero no me pareció adecuado para mi nivel. Había muchas expresiones que se me hacían incomprensibles y no había mucha explicación de la gramática. Decidí que cuando alcanzara un nivel más alto, volvería a revisar este libro y quizás entonces me resultara efectivo para ampliar el vocabulario.

Busqué por mi cuenta materiales en Internet y encontré un método llamado *Gramática y vocabulario* de la editorial Shanghai Yiwén. Se centraba en ejercicios de gramática y vocabulario y me aportaba expresiones más actualizadas que las de *Español moderno*. Se trataba de una serie de cuatro libros y los compré todos. En las siguientes vacaciones, llegué a estudiar hasta la mitad del tercer libro.

El tercer año de Universidad comenzó para mí. Decidí que, terminados mis estudios de grado, iba a seguir una carrera de postgrado, y elegí español como segunda lengua extranjera. Para preparar los exámenes de ingreso a los postgrado, todas las universidades que ofrecían la opción de español tenían como libro de referencia el método *Español moderno*. La diferencia era simplemente numérica. Algunas Universidades pedían el volumen 1 y 2, otras 1, 2 y 3 y otras 1, 2, 3 y 4. Por eso, el tercer año, me enfoqué en ese libro y dejé los otros de lado.

Español como segunda lengua extranjera en los estudios de posgrado

Solicité mis estudios de postgrado a la Universidad de Estudios Internacionales de Pekín. Como ya dije, el libro de referencia para preparar el examen es *Español moderno*, en este caso 1 y 2. El examen estaba enfocado en gramática, vocabulario y traducción. El tipo de ejercicios en el examen era llenar huecos, elegir la opción correcta, traducir oraciones. Todos muy similares a los ejercicios del libro. Las mismas estructuras, palabras y ejemplos.

Si otros estudiantes, interesados en pasar este examen, me pidieran consejo, les diría que estudiaran muy bien el libro, el léxico, el tipo de ejercicios, las reglas y las excepciones. Si conocen muy bien el contenido de este libro, podrán pasar el examen sin problemas.

Dificultades que encontré en el estudio de español

1. Pronunciación: comencé a practicar la pronunciación con el mp3 del libro *Español moderno*. En las primeras unidades del libro hay muchas descripciones e instrucciones en la parte llamada “fonética”. Las descripciones son muy técnicas. Sin conocimientos de fonética y lingüística general no se pueden comprender esas explicaciones. Cuando leía esto y encontraba algo que no entendía, lo dejaba de lado y ponía más atención en la repetición.
2. Pronombres personales acusativos y dativos: me llevó muchos meses entender la

diferencia entre ellos. Cuando una oración incluía ambos pronombres era difícil de analizar y distinguir cuál era cuál y por lo tanto entender el significado. Tuve que practicar mucho hasta que comencé a entender.

3. Conjugación de los verbos: las flexiones de acuerdo a la persona y los tiempos me resultaron muy trabajosas para recordar. Sobre todo, los irregulares. Me hice un cuadro con los irregulares en todas sus formas. Todavía, hoy, muchas veces, me confundo o me olvido.
4. El uso de los distintos tiempos verbales: como por ejemplo, la distinción entre pretérito indefinido e imperfecto. Si me encuentro con un pasaje donde tengo que completar los blancos con la forma correcta, todavía me resulta difícil decidir cuál es la opción correcta.
5. Comprensión oral: algunas letras son difíciles de distinguir en el habla, como la “d” y la “t” y esto complica la comprensión de lo que escuchamos.
6. Hablar: los chinos pensamos que si sabemos mucha gramática y vocabulario, entonces podremos hablar. Si tenemos dudas sobre la construcción de una frase difícilmente nos atreveremos a abrir la boca. En español tenemos que tener en cuenta muchas cosas simultáneamente, la conjugación de los verbos, el orden de los pronombres, las relaciones de concordancia del femenino y masculino, por eso, muchos estudiantes, se dan por vencidos incluso antes de intentarlo.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

USAR LAS MANOS¹: ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA ASIGNATURAS EXTRALINGÜÍSTICAS EN CHINA

ANTONIO ALCOHOLADO Y MARIONA ANGLADA ESCUDÉ
Instituto Jinling, Universidad de Nanjing

1. INTRODUCCIÓN

En más de una ocasión se ha discutido² que gran parte de los problemas de comunicación no vienen dados por cuestiones puramente lingüísticas sino por la dificultad contextualizadora a la que se enfrentan los interlocutores, lo cual afecta gravemente en tareas de intermediación y traducción. En China, esto se debe principalmente a la falta de inmersión cultural por parte del alumnado, lo que hace que se estén formando profesionales con una gran minusvalía.

Es muy común encontrar estudiantes con mucha curiosidad por tópicos pero desinterés generalizado por una buena base cultural. Muchos de ellos buscan en el español una herramienta para dedicarse en un futuro al comercio o al mundo empresarial, y no entienden qué beneficio pueden sacar de conocimientos culturales. Pero la comunicación en español entre un chino y un hispanohablante resulta incompleta cuando el primero no puede entender una ironía, una metáfora o cualquier asociación de ideas directamente relacionada con la cultura hispana. Todo esto forma parte de nuestro lenguaje. No es gramática, no es léxico, ni siquiera es sintaxis. Es la formación que llamamos extralingüística, imprescindible para una comunicación eficaz. ¿Cómo transmitir todo ese bagaje para que los alumnos lo asimilen correctamente? Vamos a ver un caso práctico de

¹Este título está tomado de las palabras textuales de 张伟革 (Mar), alumna de segundo curso, que sorprendida nos comentó lo interesante y divertido que es poder “usar las manos” para estudiar asignaturas teóricas.

² Sánchez (2010).

herramientas de comprensión utilizadas en dos asignaturas que forman parte de este aprendizaje extralingüístico en el programa universitario de estudios del español: *Literatura española y Situación General de España*.

2. PROBLEMAS Y DIFICULTADES

En este tipo de asignaturas nos encontramos, pues, con tres grandes problemas:

En primer lugar, el concepto generalizado (tanto entre alumnos como entre muchos profesores) de que se trata de asignaturas “de relleno”, que no aportan ningún conocimiento práctico para el uso cotidiano del lenguaje. Es preciso demostrar a los estudiantes que en una asignatura como Situación General de España se adquiere una base cultural necesaria para la comprensión de la realidad española más allá de meros tópicos, y que en Literatura Española se ofrecen claves de comprensión del lenguaje connotativo.

En segundo lugar, existe el concepto educativo de que la información no se entiende ni se procesa, la información se memoriza y se repite. Es ampliamente conocido el sistema tradicional de exámenes que se remonta al siglo II de nuestra era, y que provoca una tendencia involuntaria del alumno a memorizar y repetir, sin aprovechar el uso práctico que esa información pueda tener en el futuro³. Los materiales al alcance del alumno están enfocados a este método de aprendizaje y, por tanto, también los exámenes, por lo que el profesor que quiera promover la asimilación se encuentra falto de recursos y muy limitado en su propósito. Por ello, junto con materiales enfocados a la asimilación de contenidos, hay que replantear el formato de los exámenes para que los alumnos se vean motivados a procesar la información, tal y como mostraremos más adelante.

En tercer lugar, el peor de todos los problemas: la inseguridad del alumno ante un método que nunca antes ha experimentado y que rompe sus esquemas. Desde su perspectiva tradicional este método nuevo carece de sentido: el estudiante cree verse sin recursos ante un material que no puede memorizar. A través de actividades prácticas y progresivas descubre que puede emplear otras destrezas.

Una dificultad adicional es la limitación temporal, ya que los programas universitarios no dedican más de un semestre a cada una de estas asignaturas. Ante esto, es positivo ampliar y practicar las destrezas adquiridas en otras asignaturas como Lectura, Redacción, Conversación...

³ Crozier (2002).

3. CASOS PRÁCTICOS

3.1. “Usar las manos” en clase de Situación General de España: estudio práctico de la historia

3.1.1. Planteamiento

Cuando un profesor, nativo o no, se enfrenta a una asignatura como la de Situación General de España tiene dos problemas de raíz: por un lado, la falta de un manual, por otro lado, el problema metodológico del alumnado para asimilar la esencia de lo que se les está explicando. Esto provoca que ésta corra el riesgo de ser una asignatura fragmentaria, en muchos casos improvisada, que no cuaje entre los alumnos ni reciba la importancia merecida.

Vamos a comprobar que la utilización y fabricación de materiales propios, mientras nos soluciona el primer problema, nos ayuda también a sortear las demás dificultades derivadas del método tradicional.

En primer lugar, antes de empezar la asignatura es útil crear un índice coherente para el curso, de manera que la adquisición de conocimientos sea acumulativa. En cuanto a la planificación, es bueno construir poco a poco el escenario, luego presentar las circunstancias y los actores, y en la última parte ponerlos a todos en juego. Una sugerencia de los bloques que podrían conformar este curso sería la siguiente:

- Geografía e historia – Espacio y tiempo.
- Sociedad y economía básica – Actores.
- Actualidad y política – Interacción de los actores en un contexto conocido.

Una vez tenemos la información estructurada con un orden lógico y acumulativo, y somos conscientes de la dificultad que tendremos con la resistencia por parte de los alumnos a no memorizar, vamos a ver un ejemplo práctico.

3.1.2. Crear una línea temporal

Se trata de una actividad centrada en la Historia. En muchos casos es de vital importancia el hecho de conocer los problemas que tendrán los alumnos de antemano para poderles ayudar a sortear las dificultades. A menudo la perspectiva occidental nos vence y presuponemos en los asiáticos percepciones o concepciones derivadas de una tradición que ellos no comparten. El primer paso que tener en cuenta, pues, es partir *tabula rasa* en cuanto a lo que consideramos cultura general.

En muchos casos el estudiante chino tiene aversión a las asignaturas de Historia a causa de su examen de selectividad, el *Gaokao* (高考)⁴, para el que tienen que memorizar varios libros de Historia. Por no hablar del hecho que, tal y como nos recalca en más de una ocasión Crozier, dentro del mundo académico chino la Historia está considerada una ciencia menor⁵.

Más allá de estos prejuicios, cuando explicamos Historia también encontramos barreras culturales: los chinos la conciben como una consecución de acontecimientos: un encadenamiento, el *tongbian* (通變) “*la continuidad a través del cambio*” como nos explica Tian Chenshan (2002)⁶. A esto hay que sumarle el hecho de que la Historia en China se enseña de manera dogmática y con una estructura muy estricta: “*La razón por la que [la historia] es tan complicada es porque es tan ilógica - dice un estudiante*”⁷ (Crozier, 2001). En España y los países latinoamericanos percibimos el tiempo de forma lineal y la historia como una serie de procesos con sus causas y consecuencias, que provocan otros procesos, y así sucesivamente⁸.

La actividad que proponemos es que cada uno de los alumnos fabrique una línea del tiempo que tendrá que utilizar en el examen (como se verá más adelante) y que les ayudará a entender la evolución de los hechos históricos.

¿Por qué? En primer lugar, es una manera fácil de estructurar la Historia de una manera lineal. Teniendo en cuenta que ellos no conciben la linealidad temporal como nosotros, es bueno que perciban nuestra Historia bajo una óptica “más española”. En segundo lugar, les ayuda a crear un esquema o “chuleta” que les motivará a no tener que memorizar todos esos nombres y fechas tan nuevos para ellos. Recordaremos constantemente que lo que nos interesa que se entienda son los procesos: no les servirá para nada saber la fecha exacta de la aparición de la II República (para eso tienen la línea) pero la comprensión del fenómeno les puede ayudar a entender los cambios políticos, sociales y económicos que ésta provocó (algunos de los cuales todavía hoy resuenan en la actualidad española). La línea también les ayudará a entender el orden lógico de los acontecimientos. Todo tiene sus causas y sus consecuencias.

⁴ *National College Entrance Examination of China.*

⁵ “Science students look down on language students; language students look down on history students; history students look down on politics students; politics students look down on their teachers.” (Crozier, 2001)

⁶ “Change is the embodiment of interaction in correlative polarity; and, in turn, interaction itself is the embodiment of correlativity and continuity. This is how ‘tongbian’, or continuity through change, establishes itself as a distinct style in traditional Chinese thought.” (Tian 2002:128)

⁷ Traducción propia del inglés.

⁸ “(...) in the traditional Western philosophical-scientific tradition, both Aristotle and Newton believed in absolute time, moments of absolute time are understood as analogous to the continuous sequence of points on the line. Such model is associated with a progressive idea of history in which time moves forward without repeating itself”. (En YeYoung Culture Studies: www.literati-tradition.com/time.html).

¿Cómo explicar el concepto de línea temporal a alguien que no sólo no tiene la costumbre de hacerlo sino que además no entiende el tiempo de forma lineal? La manera más efectiva es con un ejemplo práctico. ¿Y qué ejemplo nos va a ser más útil que su propia historia?⁹ “En el estudio de cualquier cultura ajena, la comparación con la cultura propia es inevitable. De hecho, no es que sea inevitable, sino indispensable, porque si no no habría comprensión.”¹⁰ (Crespín, 2011: 11)

Usaremos la historia más reciente de China, la del siglo XX, que evita confusión porque todos los estudiantes la entienden y conocen al pie de la letra. Ésta es la línea que nos será más útil para que comprendan qué es lo que van a tener que hacer con la Historia de España. La Figura 1 nos muestra un ejemplo de lo que podría hacerse en clase para que entiendan, paso a paso, cómo elaborar una línea:

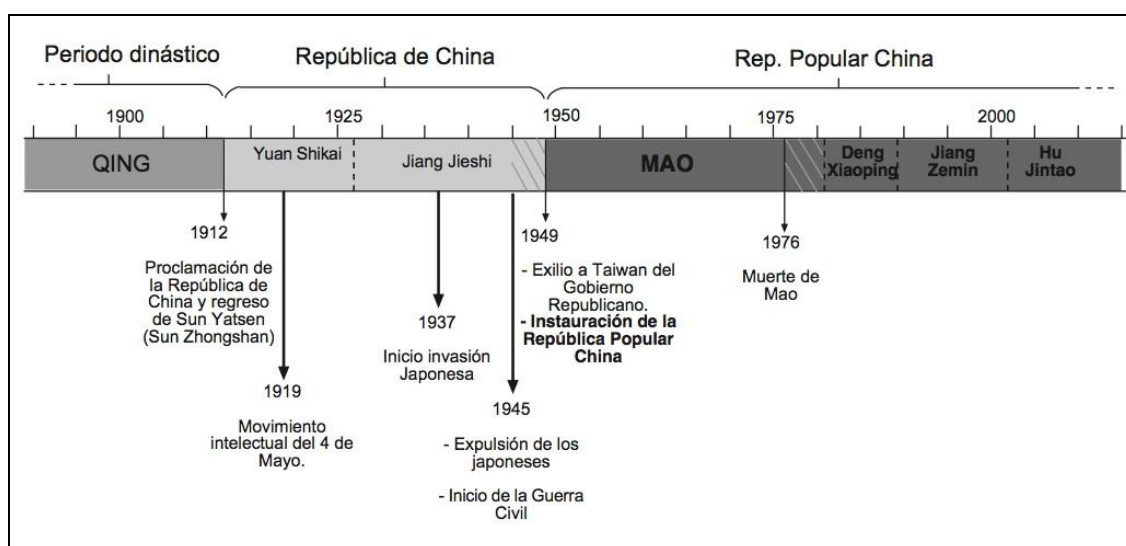


Figura 1 – Ejemplo de línea temporal

Los alumnos chinos no están acostumbrados a hacer actividades prácticas y menos en asignaturas que para ellos son “teóricas”. Si el profesor no conoce en profundidad la historia de China, los alumnos normalmente son de gran ayuda, y al verse incluidos en el proceso de construcción de la línea prestarán mucho más interés y entenderán mejor lo que se les quiere transmitir.

Después de la explicación y la ejemplificación, surgen tanto genialidades como problemas a la hora de crear sus propias líneas: hacer una línea del tiempo es algo muy sistemático, con lo cual los alumnos chinos tienden a sentirse cómodos. Es bueno darles una estructura básica que seguir¹¹, pero dejarles claro que la línea es algo personal, y que tiene que servirles a ellos. Es sorprendente ver los resultados, ya que algunos de ellos no sólo adaptan

⁹ “... encontrar un punto de encuentro en el que el alumno se siente identificado y motivado por unos acontecimientos que ya conoce y siente como propios.” (Puig 2007: 5).

¹⁰ Traducción propia del catalán.

¹¹ Anexo I.

algunas de las pautas sino que, además, implementan o complementan su diseño tal y como mostramos con algún ejemplo en los anexos¹². El principal problema que surge es básicamente con la distribución del tiempo: como hemos dicho, ellos no tienen la concepción “espacial” del tiempo, así que algunos no atinan a distribuir proporcionalmente el paso del tiempo. En su línea ocupa lo mismo la Ocupación musulmana, que duró más de siete siglos, que la Guerra Civil (tres años). Por eso es muy importante destacar repetidas veces durante el ejercicio de muestra la importancia de cómo distribuir el tiempo en la línea.

¿Qué conseguimos haciendo la línea? Por un lado, les ayuda a fijar los hechos y periodos de manera cronológica y, lo más importante, están entendiendo y practicando, sin darse cuenta, sobre una de las estructuras básicas del pensamiento occidental: la concepción lineal del tiempo. Por otro lado, elaboran su propio material de estudio para preparar el examen.

3.1.3. Otro recurso

Sin entrar en mucho detalle, otro de los ejercicios, extremadamente útil en el ámbito de la comprensión de las estructuras sociales, es el de la comparación de cifras. A los chinos en general les gusta mucho la estadística, los datos numéricos en general, les resulta fácil leerlos. Sin embargo todos somos conscientes de lo engañosos que pueden ser estos datos sin una buena perspectiva. Para poder entender mejor el funcionamiento de la sociedad española les es más fácil si la comparan con sus propios parámetros: China. No conciben qué implica una tasa de paro del 20% en España, hacen falta referentes, no obstante si lo comparan con el 4,2% de China pueden hacerse una idea de la magnitud del dato. Lo mismo pasa con la esperanza de vida, los porcentajes de divorcio, de familias monoparentales, la inflación, el precio de la vivienda... El análisis bilateral de todos estos datos les ayuda a comprender mejor el funcionamiento de la sociedad española y la mentalidad de la gente, así como las proporciones en términos económicos.

Los ejercicios prácticos son de gran utilidad para este tipo de asignaturas ya que, por un lado, rompen el halo “teórico” que las envuelve y, a través de la reflexión (y de la comparación con su propia cultura), adquieren inconscientemente pautas de comprensión extralingüísticas.

3.1.4. Los exámenes

Tal y como hemos indicado al principio, uno de los problemas en el sistema de estudio de los chinos es el enfoque que se da a los exámenes. Están acostumbrados a memorizar y

¹² Anexo II.

transcribir sistemáticamente los contenidos en los exámenes escritos. Para eso, nuestra propuesta es la de romper esta concepción e introducir un nuevo modelo de examen: uno en el que tengan que pensar, reflexionar, sintetizar y aplicar los conocimientos adquiridos¹³.

En el caso de Situación General de España, el primer examen de estas características acostumbra a ser bastante desastroso, ya que hasta que no se lo encuentran delante no se dan cuenta del error que han cometido memorizando sin entender, por mucho que el profesor lo haya repetido incesantemente. Ante esto es bueno hacer una reflexión analítica después del examen, demostrando lo fácil que pueden ser estos exámenes con un enfoque correcto:

1. Al estudiar hay que comprender la información, leer, pensar sobre ello y sacar conclusiones propias.
2. Hay que leer bien las preguntas y no responder lo que ellos presuponen que el profesor quiere oír.
3. No hay respuestas absolutas, en muchos casos una opinión personal justificada es lo mejor que pueden ofrecer.

Acostumbra a surtir efecto inmediato. Como ya sabemos, en China con las notas no se bromea así que, en general, los alumnos acostumbran a hacer un esfuerzo cambiando su metodología de estudio para esta asignatura y las cifras hablan por sí solas. Según los datos obtenidos de los estudiantes del Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing durante el curso 2009-10, la tendencia es que desde el primer examen (el de medio semestre) al examen final los resultados aumentan significativamente (Figuras 2 y 3):

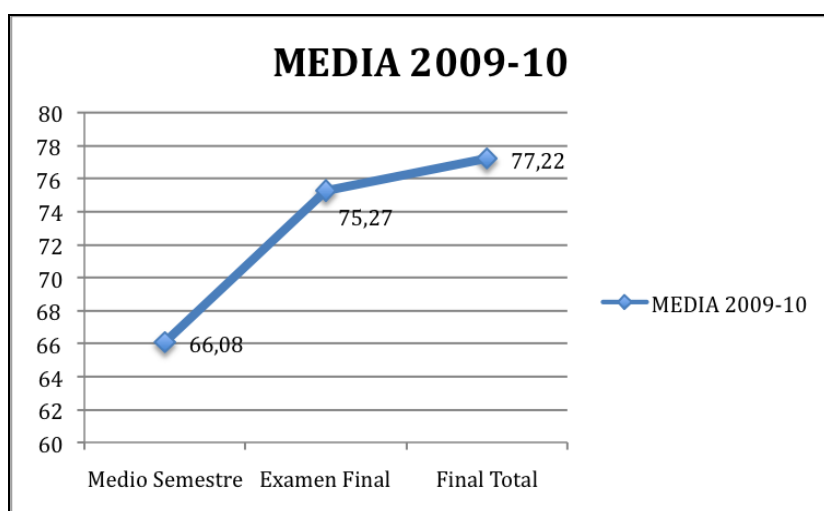


Figura 2 - Evolución de las medias de los tres grupos de alumnos que cursaron la asignatura de Situación General de España durante el curso 2009-10.

¹³ Anexo III.

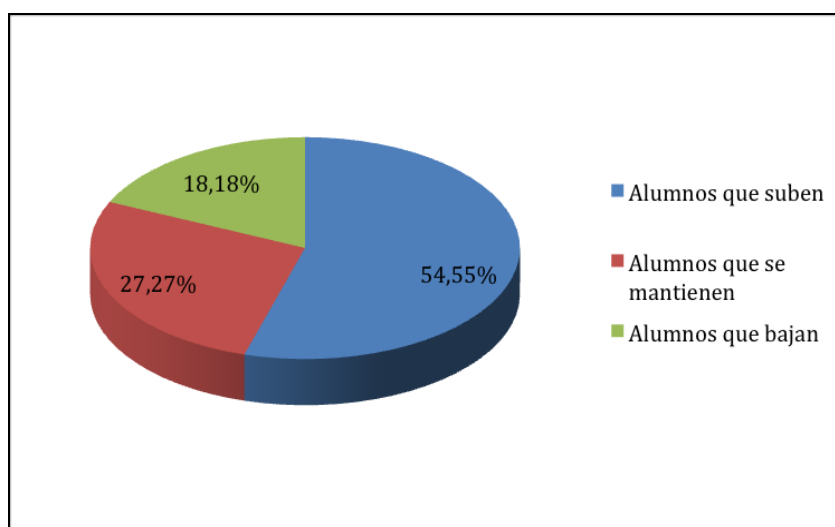


Figura 3 - Proporción de alumnos que suben sus notas más de 5 puntos (sobre 100) del examen de medio semestre al final.

En el curso 2009-10, la media global del curso en la asignatura de Situación General de España pasó de un 66/100 en el examen de medio semestre a un 75/100 en el final. Las subidas (de más de 5 puntos) se generalizaron, sólo un 18,8% de los alumnos bajaron su resultado (en la mayoría de casos son estudiantes que tenían notas considerablemente altas en el primer examen, y se trató de bajadas poco perceptibles). El alumnado chino no tiene en este aspecto un *handicap*, como tanto el profesorado como los propios estudiantes piensan, sino que pueden aprender, también, a usar la información y el conocimiento adquirido de una manera práctica. Esta capacidad, sumada a la gran habilidad intrínseca de todo el alumnado universitario chino para memorizar grandes cantidades de información, los convierte en personal altamente competente, moldeable y con iniciativa e ideas creativas propias.

3.2. “Usar las manos” en clase de Literatura: estudio práctico de la poesía

3.2.1. Planteamiento

La asignatura de Literatura Española se suele contemplar, en los programas y en los textos universitarios de español, desde una perspectiva principalmente teórica: divisiones de épocas y estilos, listados de autores y sus obras, breves resúmenes de éstas¹⁴. La costumbre de buscar equivalencias fónicas en caracteres chinos a los nombres extranjeros provoca, además, que muchos estudiantes jamás lleguen a identificar los conocimientos literarios adquiridos, puramente nominales, con los nombres originales en español: no es raro que

¹⁴ Chen (2006).

un estudiante niegue haber oído hablar jamás de un autor tan familiarizado por el público como Lorca, porque sólo lo conoce como su correspondiente sinizado *Feidelige Jiaksiya Luo'erka*.

Los profesores tienen la sana tendencia de incluir contenidos prácticos a través de la lectura de clásicos españoles, bien se trate de originales, traducciones, adaptaciones o fragmentos. En el presente artículo, queremos destacar, además, la utilidad del estudio práctico de la poesía española y la clase como el ámbito idóneo para trabajarla.

El estudiante chino, por lo general, se siente desorientado ante sus primeros encuentros con poemas en español. Las barreras que debe superar para comprender un poema son muchas, parecen de entrada insalvables, y predisponen al alumno a la desolación.

Al escollo del lenguaje literario¹⁵, hay que añadir el problema de las diferencias culturales en la percepción¹⁶ del plano connotativo¹⁷ del lenguaje: el mensaje evocado por colores, imágenes, elementos religiosos, lugares comunes, etc. Así como un hispanohablante nativo muy difícilmente identificará la Luna Llena con una familia unida y feliz¹⁸ sin un conocimiento previo de esta figura, en el repertorio de un sinohablante nativo pueden escasear las imágenes que asocien a un río con la frontera entre la vida y la muerte¹⁹.

El español tiene, como tantos otros idiomas, un frecuentísimo uso cotidiano de lenguaje connotativo para referir la realidad cercana: hablado mediante frecuentes alusiones, imágenes, metáforas, metonimias y símbolos, una conversación simple entre dos nativos puede desconcertar a cualquier hablante no nativo, por muy elevadas que sean sus destrezas comunicativas²⁰. Por ello, desarrollar estrategias para la comprensión de la poesía española constituye una clave que puede ser esencial para la comprensión del español a cualquier nivel. Y éste es el espíritu de la aproximación práctica a la poesía: dotar al alumno de recursos para desentrañar el plano connotativo de nuestro idioma.

3.2.2. Propuesta metodológica para el estudio práctico de la poesía

Durante tres años consecutivos, se ha empleado con los alumnos de *Estudios Hispánicos* del Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing (se les imparte esta asignatura durante su

¹⁵ Sánchez (2004).

¹⁶ Anglada (2010).

¹⁷ Brioschi (2000).

¹⁸ Li Bai; la identificación de la familia con la Luna Llena fue explicada a los autores por primera vez por las alumnas 毛沙沙 y 莫尉迟子.

¹⁹ Quevedo.

²⁰ Encinas (2010).

quinto semestre, es decir, el primer semestre del tercer curso) un método práctico de estudio poético basado en los siguientes aspectos:

- Análisis formal: medida de verso dominante y estructura de la estrofa, ubicación de sinéresis y diéresis, reconocimiento del tipo de rima y su distribución según la estructura de la estrofa. Identificación con las características de la época.
- Análisis de contenido: temas, metáforas, posibles interpretaciones. Identificación con las características de la época.

De este modo se pretende conciliar el contenido teórico basado en épocas y sus características, autores y obras representativas con un contenido práctico que haga al alumno ver personalmente los elementos de la teoría, refuerce su asimilación, y al mismo tiempo sirva para adquirir nuevas destrezas lingüísticas.

La explicación de análisis poético y su puesta en práctica durante la clase ha dado resultados sorprendentes en este sentido. Partiendo del análisis métrico, que permite al alumno “usar las manos”, el alumno se habitúa de manera mecánica a encarar un texto poético sin vacilación, puesto que ya posee unos recursos que le permiten controlar ciertos aspectos del poema.

Es preciso en la primera clase del semestre explicar los elementos que serán empleados en el análisis formal, practicarlos en algunas estrofas variadas escogidas al azar (no importa el contenido de las mismas, puesto que sólo se va a poner en práctica el estudio de la forma durante esta primera clase), y establecer ejercicios para que el alumno practique por su cuenta. De entrada, esto es confuso y parece no tener ningún sentido; el alumno comprobará su utilidad en la clase siguiente. Y de todos modos, la experiencia ha mostrado que los alumnos encuentran la práctica del análisis formal divertida y novedosa.

3.2.3. Propuesta para la elaboración de materiales

Por congruencia con el temario, los textos trabajados en clase deberían seguir un orden histórico. Las primeras estrofas de las *Coplas* de Jorge Manrique constituyen un punto de partida magnífico para la segunda clase: lenguaje sencillo al alcance del alumno (se pueden adaptar fácilmente a español actual los elementos lingüísticos más arcaicos), metáforas de fácil asimilación, y un tema recurrente de la poesía medieval claramente reconocible, la danza de la muerte.

*Recuerde el alma dormida,
avive el seso y despierte
contemplando
cómo se pasa la vida,
cómo se viene la muerte*

*tan callando;
qué raudo se va el placer,
cómo después, recordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parecer,
cualquier tiempo pasado
fue mejor.*

Análisis formal: alternancia predominante de versos octosílabos (1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 y 11) y tetrasílabos (3, 6, 9 y 12), que da pie al profesor a explicar la estructura de la estrofa: copla de pie quebrado. Se observan sinéresis en los versos 7 (... se va el placer...) y 10 (... cómo, a nuestro...). La rima es consonante y presenta la siguiente estructura: abc abc def def. Observamos que los versos 7, 9, 10 y 12 son oxítonos (acaban con sílaba tónica, por lo que se suma una sílaba a su cantidad silábica).

Se puede identificar en el análisis formal de esta estrofa la siguiente característica de la poesía española medieval: uso de versos de arte menor, especialmente octosílabos. Es éste un dato que aparece en su libro de texto o en sus apuntes, y que ahora puede asimilar simple y claramente.

Hasta aquí, y con absoluta independencia respecto de la comprensión o no del contenido, el alumno puede trabajar una serie de elementos bastante mecánicos que le facilitan la aproximación a la poesía y la identificación de rasgos literarios expuestos en los contenidos teóricos de la asignatura.

Análisis de contenido: la simpleza lingüística de esta copla permite al alumno entender dos temas tratados en ella, la nostalgia por el paso del tiempo y el temor a la llegada de la muerte. En el primer verso, *alma dormida* podría interpretarse como una metáfora de la persona muerta. El profesor debe explicar los diferentes sentidos de *alma* en español, desde ‘espíritu’ a ‘esencia’ e incluso ‘identidad’ de la persona, y por supuesto insistir en la concepto religioso del alma, la muerte, y la resurrección o la condena, que para un español son obvios pero no para un chino. Con todos estos sentidos, el alumno enriquecerá su lectura y añadirá a su repertorio significados connotativos implícitos en español de la palabra *alma* y su relación con la vida, la muerte y la identidad personal:

*Nuestras vidas son los ríos
que van a dar a la mar,
que es el morir;
allí van los señoríos
derechos a se acabar
y consumir;
allí los ríos caudales,
allí los otros, medianos
y más chicos;*

*y llegados son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.*

Análisis formal: con respecto a la métrica de la estrofa anterior, sólo cabe añadir sinéresis en el verso 5 (... a se acabar...), que los versos 2, 3, 5 y 6 son oxítonos, y que 3 y 6 no son tetrasílabos sino pentasílabos. La irregularidad métrica es otra característica de la poesía española medieval que podemos identificar aquí de manera práctica. Por otro lado, la sintaxis del verso 5 da excusa al profesor para explicar el concepto de *licencia poética*.

Análisis de contenido: la estrofa presenta un tema recurrente medieval, *la danza de la muerte* (ricos y pobres, reyes y vasallos, santos y malhechores, todos mueren por igual) que no es exclusivo de la poesía española; se pueden mostrar ejemplos muy variados en las artes plásticas. Igualmente, el alumno puede encontrar este tema en el *Libro de Buen Amor*, en el “Llanto por la muerte de Trotaconventos”. Las metáforas son obvias: río = vida, mar = muerte; se puede introducir al alumno en el concepto de *metáfora de segundo grado* en la segunda mitad de la estrofa, con los ríos caudales = personas ricas, ríos medianos = clase media, y ríos más chicos = personas humildes. Según palabras textuales escritas por una alumna (吴琨) en sus ejercicios de 2009: “las palabras y el ritmo poético están muy ajustados al pensamiento. Me gustan la fluidez y la naturalidad con que el poeta expresa sus profundas ideas sin un lenguaje cargado ni vanos adjetivos. Además la metáfora de vida es genial”. Esta apreciación personal muestra que la comprensión de estas estrofas está no sólo al alcance de los alumnos, sino que pueden ir más allá en interpretación y reflexión del poema.

Según avanza el temario, el análisis poético se complica. De la lírica de tendencia tradicional cultivada inicialmente por Garcilaso a sus sonetos, en los que encontramos los temas recurrentes de la poesía renacentista y metáforas más difíciles, para alcanzar el mayor grado de complejidad con Quevedo y Góngora, a los que se hace preciso tratar con calma y mucha ayuda para la comprensión. Dada la complejidad sintáctica y léxica de estos autores, especialmente en los sonetos, conviene presentar junto al poema una versión que ayude al alumno a ubicar el sentido, los temas y las metáforas. Por ejemplo:

*En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;*

*(Ahora que tu cara tiene color de rosa y
de azucena y tu mirada ardiente
enciende y refrena los corazones;*

*y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena:*

*y ahora que el viento esparce y
desordena tu cabello de oro puro sobre
tu cuello blanco y largo:*

*coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.*

*Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.*

*coge el fruto de tu alegre primavera
antes de que el tiempo airado cubra de
nieve tu hermosa cabeza.*

*El viento helado marchitará la rosa, el
paso del tiempo lo cambiará todo, todo
menos su costumbre de cambiar todo).*

El soneto original puede resultar un galimatías para el alumno; a la derecha encuentra una adaptación en un lenguaje inteligible para él. Inevitablemente, la adaptación pierde la belleza y la riqueza de sentidos que contiene el original; no se trata, sin embargo, de que el alumno se conforme con esta adaptación, sino de que cuente con una suerte de escalón intermedio que lo ayude a aproximarse al original.

Con ayuda del profesor en clase, y posteriormente por sí mismo, es preciso que el alumno identifique en el original los elementos esenciales del poema presentes en la adaptación, y que compruebe cómo la expresión original añade matices y significados, hasta completar el proceso de comprensión. Siguiendo la metodología propuesta, ejemplificamos a continuación.

Análisis formal: se trata de un soneto (verso endecasílabo, rima consonante). La estructura de la rima es ABBA ABBA CDE DCE. Sinéresis en los versos 3 (... ardiente, honesto...), 7 (... blanco, enhiesto...), 10 (... fruto, antes...), 11 (... la hermosa...), 12 (... rosa el...), 13 (... la edad...) y 14 (... no hacer mudanza en...).

Análisis de contenido: encontramos dos temas recurrentes del Renacimiento, *descriptio puellae* y *carpe diem* (se puede explicar la variante denominada *collige virgo rosas*, pero esto puede alargar o complicar innecesariamente el estudio). Podríamos señalar las siguientes metáforas obvias: alegre primavera = juventud (verso 9), nieve = canas / hermosa cumbre = cabeza de la muchacha (verso 11), rosa = belleza / viento helado = vejez (verso 12), edad ligera = paso del tiempo (verso 13).

La comprensión de los poemas originales es al principio costosa y requiere perseverancia paciente, pero el resultado es satisfactorio: se ha observado que, conforme el alumno se acostumbra a la tarea mecánica de la cantidad silábica, la identificación de rimas y su estructura, de temas recurrentes y características propias de la época o el autor, aumenta su capacidad de reconocer sentido lingüístico en los originales, y su habilidad para identificar metáforas. Y del mismo modo que con cualquier otro aspecto, cuantas más imágenes conceptuales encuentra y asocia en sus lecturas, mayor es su repertorio de claves para desentrañar lenguaje connotativo.

El Anexo IV ofrece un índice de los poemas trabajados durante el curso.

3.2.4. Empleo de estos materiales en exámenes

El examen, aunque orientado a aplicación de los conocimientos desde una perspectiva práctica, requiere de una alta presencia de material teórico, por lo que el margen dedicado al análisis poético práctico es pequeño. En el examen de medio semestre, las pruebas sobre análisis formal y de contenido de poesía y su identificación con épocas o estilos representan el 40% de la puntuación total; en el examen final, este porcentaje se reduce a 20%, como se puede constatar en el Anexo V.

3.2.5. Impacto de esta metodología en los alumnos

Se ha elaborado una encuesta (Anexo VI) entre los alumnos del Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing que han cursado la asignatura durante el año académico 2010-11. Dicha encuesta intenta medir las perspectivas y actitudes del alumnado ante el estudio práctico de la poesía española, su capacidad de comprensión textual y reconocimiento de características de época o autor. Dos datos relevantes para la interpretación de los resultados de la encuesta:

- Se han simplificado las diversas épocas literarias del temario en cuatro etapas.
- Durante las dos primeras etapas, se empleó la metodología explicada en el artículo, basada en análisis formal y de contenido; durante las dos últimas etapas no se practicó el análisis formal: los alumnos se enfrentaron a los textos poéticos sólo desde la perspectiva del análisis de contenido.

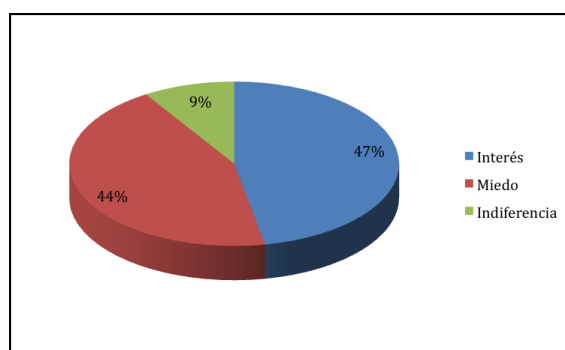


Figura 4 – Actitud inicial del alumnado

En la Figura 4 mostramos los resultados de la actitud inicial del alumno ante la idea de estudiar mediante la práctica la poesía española: 47% tenían curiosidad por una actividad completamente desconocida, 44% tenían miedo ante la complicación que iba a suponer, y 9% carecían por completo de interés ya desde el principio.

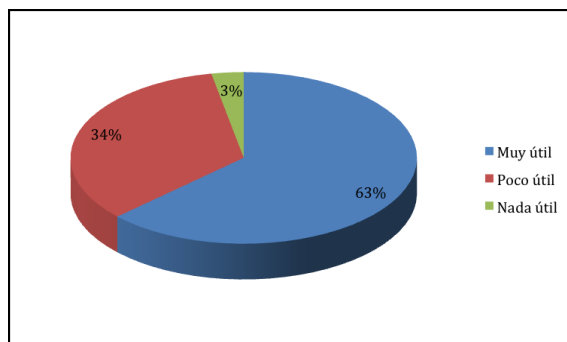


Figura 5 – Valoración del método por parte del alumnado

En la Figura 5 encontramos su valoración sobre el método basado en análisis formal y análisis de contenido: 63% lo encontraron útil para el estudio de la poesía, 34% encontraron en él poca utilidad, y para el 3% fue totalmente inútil.

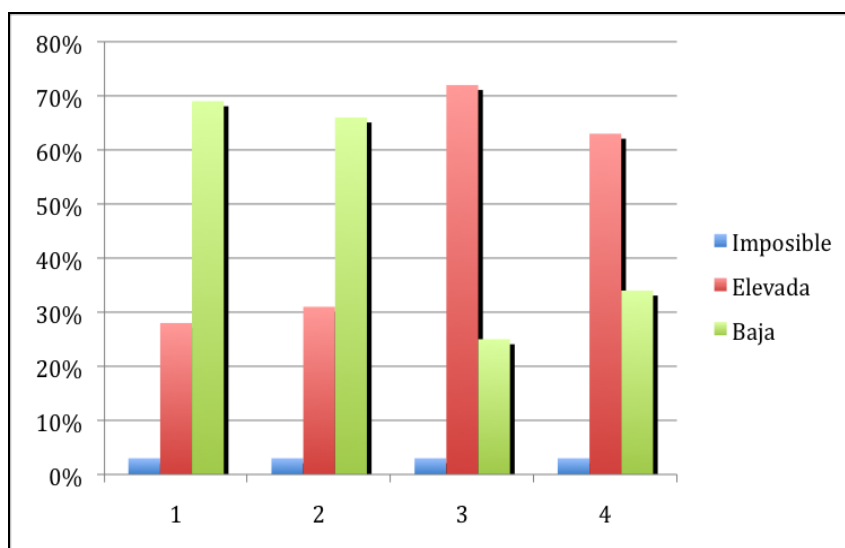


Figura 6 – Percepción de la dificultad

En la Figura 6 podemos ver la percepción de dificultad para comprender la poesía en cada etapa: apreciamos porcentajes estables en las primeras dos etapas, mientras los estudiantes se enfrentan a los textos con uso de análisis formal; su percepción de la dificultad aumenta bruscamente en la tercera etapa, y se mantiene alta durante la cuarta. Podemos sospechar que el análisis formal ayuda a la comprensión o al menos fortalece el sentimiento de seguridad del estudiante ante el texto.

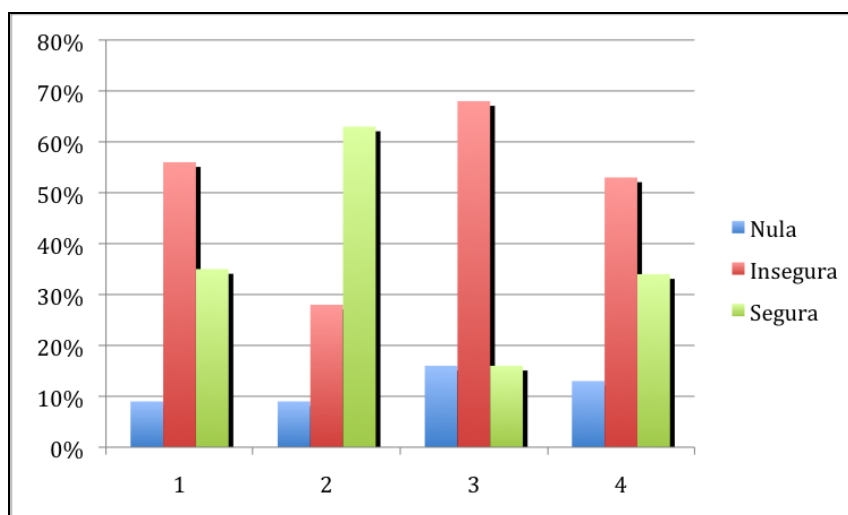


Figura 7 – Percepción de la comprensión

El último gráfico muestra la percepción del alumno sobre su nivel de comprensión de los poemas de cada etapa: el porcentaje de estudiantes seguros de comprender lo que leen e identificar las características se duplica en la segunda etapa con respecto a la primera; cae en picado durante la tercera y vuelve a duplicarse relativamente en la cuarta, pero sin superar el nivel de partida de la primera etapa. Con esto podemos asegurar el indicio derivado del gráfico 3: el análisis formal ayuda a la comprensión o al menos fortalece el sentimiento de seguridad del alumno al enfrentarse al poema.

4. CONCLUSIÓN

El empleo de técnicas mecánicas que aislen aspectos del texto, y permitan su estudio por separado, anima a los estudiantes universitarios chinos a afrontar el estudio práctico de la poesía española, y con ello a ampliar sus repertorios y recursos comunicativos. Serán necesarias investigaciones más amplias y detalladas para determinar el alcance efectivo de tales técnicas, y están en proceso.

Durante las semanas previas a la redacción de este artículo, se ha estado experimentando con los alumnos de tercer curso del Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing con el uso de análisis sintáctico interoracional como herramienta para la comprensión de discursos complejos (concretamente, textos de Jorge Luis Borges). Es nuestro propósito seguir poniendo en práctica técnicas que permitan de algún modo a los estudiantes “usar las manos” y medir su posible eficacia. Mientras recopilamos información que merezca ser difundida, agradeceremos todo consejo, sugerencia, pista, indicación y documentación que amplíe nuestra perspectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Anglada, M. y Tian, Q. 2010. El arte no es universal. *Tinta China*, 5, Pekín.
- Brioschi, F. y Girolamo, C. 2000. *Introducción al estudio de la literatura*, Barcelona: Ariel.
- Chen, S. (沈石岩). 2004. 西班牙文学史, 北京大学出版社 (*Historia de la literatura española*). Pekín: Beijing University Press.
- Crespín, M. et al. 2011. *Pensament i religió a l'Àsia oriental*. Barcelona: FUOC.
- Crozier, J. 2001. 5000 Years of history. *China in focus magazine*, 10. Documento disponible en Internet [www.sacu.org/historysurvey.html]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- Crozier, J. (2002). "A unique experiment". *China in Focus Magazine*, 12. Documento disponible en Internet [www.sacu.org/examinations.html]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- Encinas, P. y Franco, P. 2010. Metáfora y metonimia en las clases de L2 en China. *III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China*. Suplementos SinoELE 3. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasP_Encinas.pdf].
- Li Bai (李白). Pensamiento nocturno (夜思). Documento disponible en Internet [www.jueju.es]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- National College Entrance Examination of China*. Documento disponible en Internet [<http://www.chinadetail.com/History/EducationDevelopmentNationalCollegeEntranceExamination.php>]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- Puig, M. 2008. *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*. Suplementos SinoELE 1. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>].
- Quevedo, F. Amor constante más allá de la muerte. Documento disponible en Internet [www.poesia-inter.net]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.
- Sánchez, A. 2010. Oriente encuentra a Occidente. Actividades de reflexión y conversación de temática intercultural. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Materiales/Adaptacion/Contraste culturas.pdf>].
- Sánchez, M. J. 2004. Papel de la literatura en la enseñanza del español. *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE, número especial. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/index.shtml>].
- Tian, C. 2002. Tongbian in the Chinese Reading of Dialectical Materialism. *Philosophy East and West*, 52(2), 126-44. University of Hawai'i Press.
- Ye, Y. X.. The conceptual scheme of chinese philosophical thinking – Time. *YeYoung Culture Studies*. Documento disponible en Internet [www.literati-tradition.com/time.html]. Fecha de consulta: 5 de junio de 2011.

ANEXO I

Este es el archivo que se reparte entre los alumnos para ayudarlos en la elaboración de las líneas del tiempo de España. Siempre después de haber elaborado el ejemplo de la línea del s. XX en China en clase.

Actividad 2: Línea temporal

Crea dos frisos o líneas temporales y escribe en ellos los periodos y hechos históricos que se indican en la siguiente lista. Ten en cuenta si cada uno de los elementos es algo puntual o un período largo de tiempo. (Escríbelo de forma clara y que se pueda ver y entender bien).

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Celtas (s.XIII a.C – 201 a.C.)- Iberos (? – 201 a.C.)- Colonias fenicias. (s.XI a.C.- s.VI a.C.)- Colonias griegas. (s.VII a.C – 201 a.C.)- Colonias cartaginesas. (s. VI a.C – 146 a.C.)- Ocupación romana: Hispania. (201 a.C. – 586 d.C.)- Visigodos. (415 – 711)- Ocupación musulmana. Al-Ándalus. (711 – 1492)- La Reconquista. (711 – 1492)- Reyes Católicos: (1469 – 1516)• 1ª gramática del castellano.• Llegada de Colón a América.• Expulsión de los musulmanes de la Península.- Habsburgos. (1516 – 1700)- Guerra de Flandes o Guerra de los Ochenta años. (1568 – 1648)- Revuelta de los Comuneros. (1520 – 1522)- Guerra de Sucesión. (1701 – 1714)- Borbones. (1700 – 1808 / 1813 – 1868 / 1875 – 1931 / 1975 – Actualidad)- Revolución Francesa. (1789) | <div><p>Línea temporal 1:</p><p>De la Antigüedad a la Ilustración.</p></div> |
| <ul style="list-style-type: none">- José Bonaparte (ocupación napoleónica) (1808 – 1814)- Creación de la Primera Constitución española. (1812)- Fernando VII. (1813 – 1833)- Revueltas liberales. (1820)- Anulación de la Ley sálica. (1830)- Guerras Carlistas. (1833 – 1876)- Primera República española. (11/02/1873 – 29/12/1874)- Alfonso XII (1874 – 1885) | |

- Pérdida de las últimas colonias: Cuba, Puerto Rico, Filipinas. (1898)
- Alfonso XIII (1902 – 1931)
- Dictadura de Primo de Rivera. (1923 – 1930)
- Segunda República española: (1931 – 1936)
- Azaña (1931 – 1933)
- Lerroux (1933 – 1936)
- Guerra Civil (1936 – 1939)
- Franquismo (1939 – 1975)
- Primeras elecciones generales: (1977)
- Adolfo Suárez. (1976 – 1981)
- 23-F: Intento de golpe de estado de Tejero.(1981)
- Felipe González. (PSOE) (1981 – 1992)
- José María Aznar. (PP) (1992 – 2004)
- José Luís Rodríguez Zapatero. (PSOE) (2004 – Actualidad)

Línea
temporal 2:

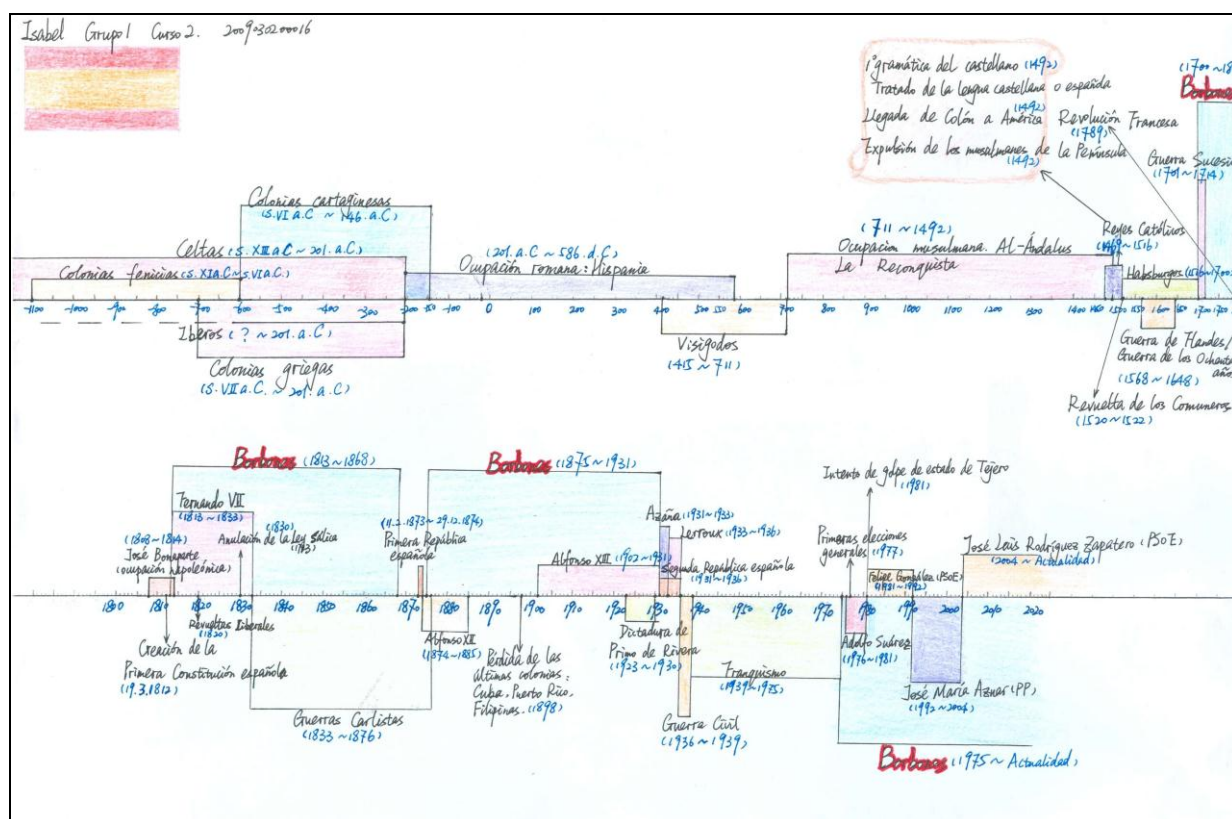
Siglos XIX, XX
y XXI.

Esta actividad es puntuada y debe entregarse durante la siguiente clase de Situación General de España. Cualquier ejercicio que no tenga una presentación clara y limpia no se corregirá y se puntuará como “no presentado”, es decir, un cero en la actividad. (Fecha de entrega: Grupo1 - 29/03/2011; Grupo2 y 3 - 30/03/2011).

ANEXO II

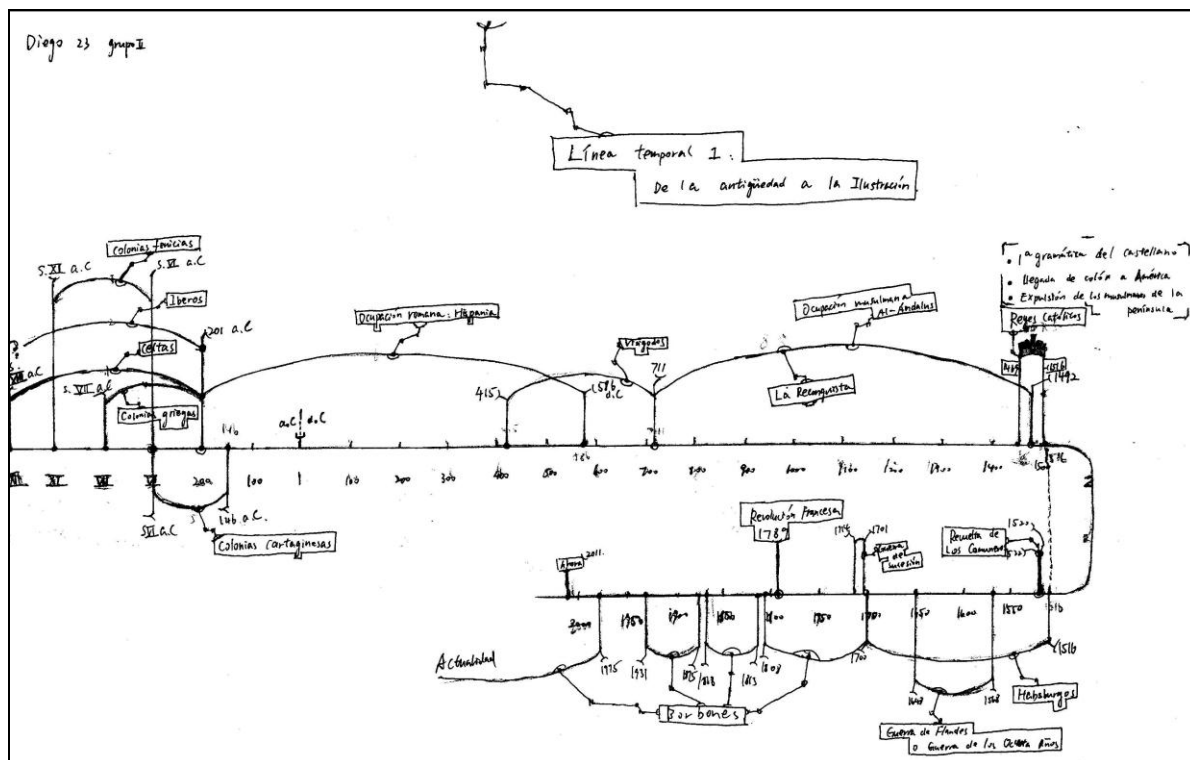
Algunos ejemplos de las líneas realizadas por los alumnos. En ellas podemos ver algunas de las implementaciones que hicieron al diseño. La utilización de la creatividad en el diseño y la distribución demuestra que no sólo entendieron el procedimiento del ejercicio sino que además disfrutaron innovándolo²¹.

En la primera imagen, Isabel (金晶) añadió al diseño color y usó una distribución clara y despejada:

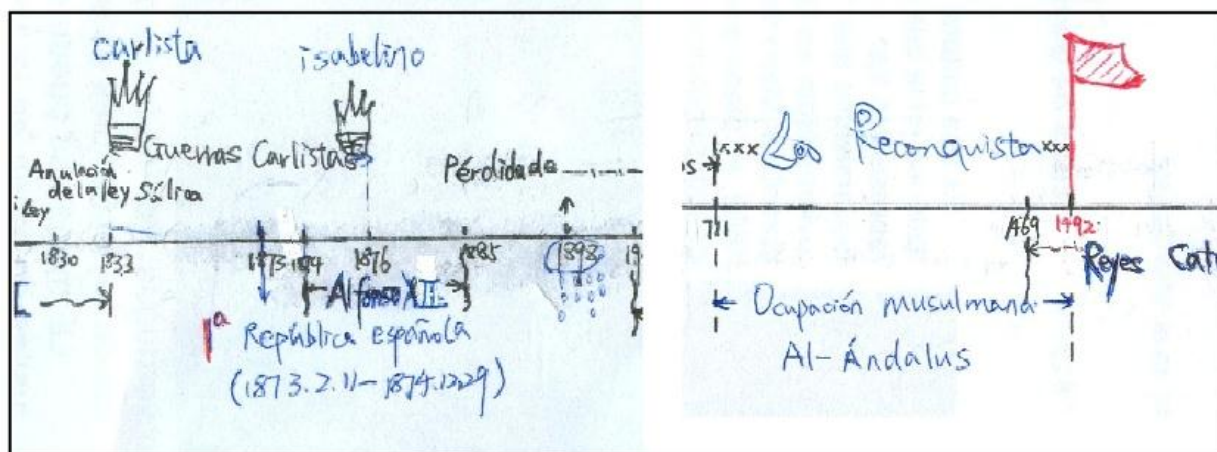


En la segunda imagen, el diseño de Diego (刘迪戈) nos demuestra que no sólo ha entendido el concepto de “linealidad” temporal sino que además ha creado una línea con una concepción espacio-temporal más clara:

²¹ El ejemplo se hizo en la pizarra, con tiza blanca y siguiendo el diseño de la Figura 1.



El caso de las imágenes 3 y 4 es curioso por añadir dibujitos que facilitan la lectura visual de la línea (Yolanda - 吴优):



ANEXO III

En el examen se hacen preguntas sobre las que se ha reflexionado durante las clases aunque en el material no aparezca tal reflexión. Por ejemplo, en el caso de la cuarta imagen se sugiere los tres pilares en los que se basó la política social durante la dictadura de Franco: “nacionalismo, catolicismo y familia”. Tanto la frase como los tres aspectos por separado se han explicado en clase:

SITUACIÓN GENERAL DE ESPAÑA – EXAMEN

PARTE I: (50 puntos)

Comenta lo que te parezca más importante y relevante de las siguientes imágenes. Tienes 10 minutos por imagen. Extensión máxima: media página.

1. ¿Por qué son los dos edificios tan parecidos?
2. Comenta la imagen
3. Comenta la imagen
4. Comenta la imagen
5. Comenta el texto.

Panteón de Agripa (Roma) 25 a.C.

Palacio de las Cortes (Madrid) 1850

España antes de 1492

Precio de la vivienda

Fuente: Ministerio de la Vivienda

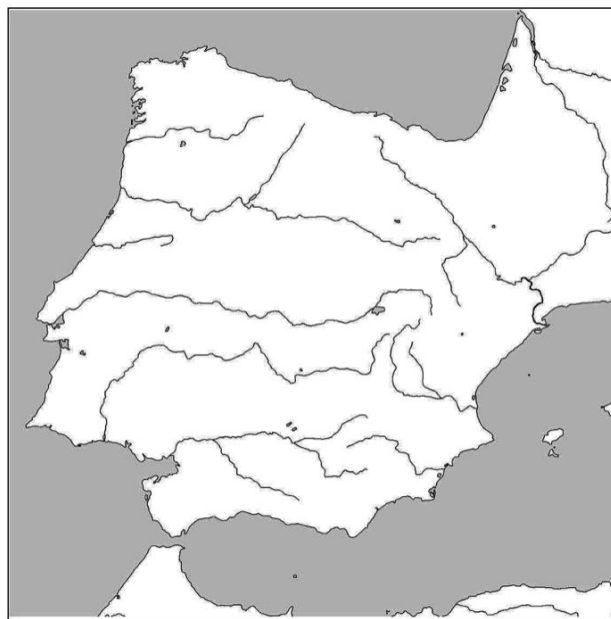
VNA GRANDE DE LIBRE

Artículo 1 de la Constitución española de 1978.

1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico **la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político**.
2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.
3. La forma política del Estado español es la **Monarquía parlamentaria**.

PARTE II

1. *Sitúa aproximadamente los siguientes lugares en el mapa: (10 puntos)*
Galicia, Andalucía, Cataluña, País Vasco, Madrid, Tajo, Valle del Guadalquivir, Sistema Ibérico, Delta del Ebro, Gibraltar.



2. *Define brevemente los siguientes conceptos: (10 puntos) Extensión máxima: 2 líneas por palabra.*

- **Ilustración:**
- **Constitución:**
- **RAE:**
- **Monarquía parlamentaria:**
- **Literatura de “best-seller”:**

PARTE III: (30 puntos)

1. Nombra, explica y comenta la influencia que han tenido los diferentes hechos y periodos históricos en la cultura y sociedad española actual. *Extensión máxima: 1 página.*

La parte III es la que aglutina más elementos y la que les cuesta más debido a que no se ajusta a ningún tema concreto del material sino que toca diferentes aspectos de muchos temas. Las respuestas acostumbran a ser bastante abiertas, lo importante es que estén debidamente justificadas, y que sean capaces de sincretizar. Durante todo el examen puede cada uno consultar su línea temporal.

ANEXO IV

Índice de poemas trabajados durante el semestre.

Edad Media:

Fragmento de *Coplas por la muerte de su padre*, Jorge Manrique.

Renacimiento:

Coplas II y VII y sonetos V, XV, XVII, XXIII y XXVII de Garcilaso de la Vega.

Barroco:

Los siguientes sonetos de Francisco de Quevedo: “A una nariz”, “Es hielo abrasador, es fuego helado”, “Memoria inmortal de don Pedro Girón, Duque de Osuna, muerto en la prisión”, “Yo te untaré mis obras con tocino”, “Puto es el hombre que de putas fía”, y “Si me hubieran los miedos sucedido”.

Los siguientes sonetos de Luis de Góngora: “La dulce boca que a gustar convida”, “Mientras por competir con tu cabello”, “De un caminante enfermo que se enamoró donde fue hospedado”, “Suspiros tristes, lágrimas cansadas”; y la letrilla: “Ándeme yo caliente”.

Romanticismo:

“Canción del pirata”, de José de Espronceda.

Rimas VII, XI y XXX de Gustavo Adolfo Bécquer.

Modernismo:

“Sonatina”, de Rubén Darío.

“Cantares” y el soneto “Ocaso”, de Manuel Machado.

Generación del 98:

“Caminante, son tus huellas” y “Es una tarde cenicienta y mustia”, de Antonio Machado.

Generación del 27:

De Federico G^a Lorca: el romance “La casada infiel”; “Alma ausente” (de *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*); y el soneto “Quiero llorar mi pena y te lo digo”.

De Rafael Alberti: “Los ángeles muertos” y “Retahílas a Pablo Ruiz Picasso”.

Miguel Hernández:

“Elegía a Ramón Sijé” y sonetos “Umbrío por la pena, casi bruno” y “Como el toro he nacido para el luto”.

Posguerra:

Soneto “Hijo mío”, de Leopoldo Panero.

Fragmento de *La casa encendida*, de Luis Rosales.

“Insomnio” (*Hijos de la ira*), de Dámaso Alonso.
“En el principio”, de Blas de Otero.
“La poesía es un arma cargada de futuro”, de Gabriel Celaya.
“Contra Jaime Gil de Biedma” y “Pandémica y celeste”, de Jaime Gil de Biedma.
“Palabras para Julia”, de José Agustín Goytisolo.

ANEXO V

Ejemplos de exámenes de medio semestre y final.

Literatura española. Examen de medio semestre, 2010.

Parte 1 (20 puntos):

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;
y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena:
coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.
Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

Mientras por competir con tu cabello
oro bruñado al sol reluce en vano,
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente al lilio bello;
mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello,
goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,
no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

- 1 – ¿Qué elementos (en cuanto a métrica, temas recurrentes, y metáforas) comparten los dos poemas arriba expuestos?
- 2 – Resume las características de la poesía de la época de cada uno de estos dos poemas.

Parte 2 (25 puntos):

- 3 – Escribe sobre el origen de la novela moderna: cuáles son sus primeras obras representativas, las características que las distinguen de las otras novelas escritas hasta entonces, y los motivos de su éxito.

Parte 3 (20 puntos):

A continuación, hay un poema pero está escrito como si fuera un párrafo en prosa.

Un soneto me manda hacer Violante, que en mi vida me he visto en tanto aprieto;
catorce versos dicen que es soneto, burla burlando van los tres delante. Yo pensé que
no hallara consonante y estoy a la mitad de otro cuarteto, mas si me veo en el primer
terceto no hay cosa en los cuartetos que me espante. Por el primer terceto voy
entrando, y parece que entré con pie derecho pues fin con este verso le estoy dando.
Ya estoy en el segundo y aun sospecho que voy los trece versos acabando: contad si
son catorce, y está hecho.

Lope de Vega.

- 4 – Separa cada verso con una barra (/), indica tipo de verso y estrofa que tiene este poema, marca las sinéresis y los ictus, y escribe el tipo de rima y su estructura.
- 5 – Resume la aportación de su autor al teatro barroco.

Parte 4 (25 puntos):

- 6 – Escribe sobre el realismo en la literatura española medieval, renacentista y barroca.

Parte 5 (10 puntos):

- 7 – Analiza la relación entre Ana Ozores y Petra, según lo leído hasta ahora.

Examen final de Literatura española. 7 de enero de 2011.

I – A continuación, hay un fragmento de un poema visto en clase: (20 puntos)

Imagínate ahora que tú y yo
muy tarde ya en la noche
hablemos de hombre a hombre, finalmente.
Imagínatelo,
en una de esas noches memorables
de rara comunión, con la botella
medio vacía, los ceniceros sucios,
y después de agotado el tema de la vida.
Que te voy a enseñar un corazón,
un corazón infiel,
desnudo de cintura para abajo,
hipócrita lector – *mi semejante* – *mi hermano!*

- 1 – Este poema tiene un título peculiar: explícalo.
- 2 – Indica qué características del grupo al que pertenece su autor encuentras en este fragmento.

II – Un fragmento de una obra de teatro española: (20 puntos)

“... ¿qué es la vida?, un frenesí;
¿qué es la vida?, una ilusión,
una sombra, una ficción;
y el mayor bien es pequeño,
que toda la vida es sueño
y los sueños, sueños son...”

- 3 – Resume las dos etapas en la carrera literaria de su autor.
- 4 – ¿De qué importante movimiento filosófico y literario es precursor este tipo de teatro?

III – Resume cómo evoluciona la relación entre Petra y don Fermín de Pas a lo largo de la novela *La Regenta*. (20 puntos)

IV – Explica el significado de los siguientes términos: (10 puntos)

- *Elegía.*
- *Oda.*
- *Fábula.*
- *Épica.*

V – Desarrolla el siguiente tema: *la novela española en los siglos XIX y XX*. (30 puntos)

ANEXO VI

Encuesta sobre la percepción de los alumnos (se añaden los porcentajes de respuesta)

Encuesta acerca de tu percepción del estudio práctico de la poesía española

A continuación encontrarás unas preguntas acerca de cómo viviste personalmente el estudio práctico de la poesía española. Es necesario que contestes con sinceridad.

1 – Al principio del semestre, al encontrarte ante los primeros poemas, ¿qué sentimiento te despertaban?

- a) Curiosidad. No conocía la poesía española y quería experimentarla. 47%
- b) Miedo. Eran largos y muy difíciles de entender.....43%
- c) Indiferencia. Me daba igual la poesía y no me interesaba nada.....3%

2 – ¿El análisis métrico (número de sílabas del verso, tipo de rima y su estructura, estrofa, ictus, etc.) tuvo alguna utilidad?

- a) Mucha. De algún modo me servían para acercarme al poema, aunque no lo entendiera mucho. 63%
- b) Poca. Me distraía, pero nada más. 34%
- c) Ninguna. Era un aburrimiento y no entendía cómo funcionaba.....3%

3a – Poesía del Renacimiento: Garcilaso. ¿Llegaste a entender sus poemas y reconocer en cada uno los temas recurrentes de su época?

- a) Sí, o creo que sí. 35%
- b) No estoy seguro. 56%
- c) No. 9%

3b – ¿Era difícil?

- a) Un poco. 69%
- b) Mucho. 28%
- c) Era imposible. 3%

4a – El Barroco: Quevedo y Góngora. ¿Llegaste a entender sus poemas y reconocer en cada uno los temas recurrentes de su época?

- a) Sí, o creo que sí. 63%
- b) No estoy seguro. 28%
- c) No. 9%

4b – ¿Era difícil?

- | | |
|------------------------|-----|
| a) Un poco..... | 66% |
| b) Mucho..... | 31% |
| c) Era imposible. | 3% |

5a – El Romanticismo: Espronceda y Bécquer. ¿Llegaste a entender sus poemas y reconocer en cada uno los temas recurrentes de su época?

- | | |
|---------------------------|-----|
| a) Sí, o creo que sí..... | 16% |
| b) No estoy seguro. | 68% |
| c) No..... | 16% |

5b – ¿Era difícil?

- | | |
|----------------------------------|-----|
| a) Menos que antes..... | 25% |
| b) Igual que antes..... | 72% |
| c) Seguía siendo imposible. | 3% |

6a – A partir de entonces (Modernismo, Antonio Machado, Generación del 27, las tres etapas de la Poesía de Posguerra), ¿llegaste a entender sus poemas y reconocer en cada uno los temas recurrentes de su época?

- | | |
|---------------------------|-----|
| a) Sí, o creo que sí..... | 34% |
| b) No estoy seguro. | 53% |
| c) No..... | 13% |

6b – ¿Era difícil?

- | | |
|-------------------------|-----|
| a) No, o muy poco. | 34% |
| b) Igual que antes..... | 63% |
| c) Aún imposible. | 3% |

7 – En la parte de atrás puedes escribir el nombre de poetas o poemas que te gustaron, y sugerencias útiles para el estudio práctico de la poesía.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育部



PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CONTEXTOS SINOHABLANTES

JOSÉ MIGUEL BLANCO PENA

Universidad de Tamkang
Codirector de SinoELE

1. EL CONCEPTO DE “ESTUDIANTES CHINOS” DE E/LE

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), cuando hablamos de *español para hablantes de chino*, *estudiantes chinos de español*, *alumnos de español sinohablantes*, etc., parece que pretendemos distinguir claramente a un determinado grupo lingüístico de aprendices frente a otros grupos posibles. Sin embargo, esta distinción resulta demasiado general y, en cierto modo, confusa, ya que tal conjunto de alumnos no constituye en realidad un grupo homogéneo –como tampoco lo es, por ejemplo, el grupo de *estudiantes de inglés hispanohablantes*. Dicho de otro modo, no podemos presuponer –porque no es verdad– que todos los alumnos de E/LE sinófonos de Pekín, Shanghái, Hong Kong, Taipéi, Kuala Lumpur, Argentina, El Salvador o Logroño, pongamos por caso, conocen y comparten exactamente una misma L1 (el chino mandarín), una misma escritura (los caracteres simplificados), un mismo sistema de transcripción fonética de su L1 (el *pinyin*), una cultura del todo homogénea (la Cultura China), las mismas condiciones de aprendizaje, etc.

Ahora bien, desde otro punto de vista, este agrupamiento tiene su razón de ser, porque la enseñanza y el aprendizaje del español en contextos como China, Taiwán o Hong Kong –o allí donde haya alumnos sinófonos– si bien posee ciertos rasgos comunes a los de otras situaciones docentes, presenta además unas características específicas compartidas que requieren un tratamiento particular, tal como nos enseña la experiencia y han puesto de manifiesto numerosas investigaciones

recientes¹. De tal manera que la existencia de estos rasgos comunes –unas raíces lingüísticas y culturales–, compartidos en mayor o menor medida por todos estos estudiantes, justifica que hagamos tal generalización y que estudiemos las dificultades que plantea la enseñanza de E/LE a este tipo de aprendices, a fin de darles una respuesta apropiada. Eso sí, sin olvidar los matices diferenciadores mencionados más arriba.

Por lo demás, aunque el concepto de *sinohablante* puede designar, en teoría, a todo individuo cuya lengua materna sea cualquiera de las que se encuadran dentro de la familia sínica (o incluso dentro de la sinotibetana), en este artículo se aplica a los *alumnos chinos*, esto es, aquellos que tienen como lengua materna –o bien como lengua vehicular educativa– el chino estándar moderno o *mandarín* –al que me referiré a partir de ahora como *chino*–, y que comparten grosso modo una misma cultura: la *cultura china*.

2. CONTEXTOS SINÓFONOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE E/LE

Globalmente hablando, podemos diferenciar dos situaciones generales de aprendizaje de lenguas extranjeras y, por tanto, de enseñanza de E/LE a alumnos sinohablantes: de inmersión (en un país hispanohablante) y de no inmersión (en un país sinohablante, principalmente). Dentro de cada una de ellas podrían distinguirse, a su vez, varios subcontextos. Por ejemplo, para una situación de inmersión, Méndez (2009: 57) distingue los dos siguientes:

- 1) Una clase multicultural en un país en el que el alumno chino se ve colocado en una situación de inmersión total, forzado a integrarse en la metodología y ritmo de trabajo de alumnos europeos, americanos, otros asiáticos, etc.
- 2) Una clase unicultural y unilingüe, formada en exclusiva por estudiantes chinos en una situación de inmersión fuera de su país.

En contextos de inmersión, las posibilidades de influir sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje son mayores que en contextos de no inmersión. Esto se debe, sobre todo, a que las diferentes situaciones de enseñanza/aprendizaje presentan, en general, una gran *homogeneidad* en cuanto al tipo y modelo de institución docente (institutos, escuelas o academias de idiomas, públicos o privados) y a las características de los grupos de alumnos (de tipo *internacional*, esto es, multiculturales y multilingües)². En efecto, para mejorar los resultados de los alumnos y aumentar su motivación, los docentes –e incluso la institución– pueden

¹ Para una amplia muestra de estas investigaciones, véase la bibliografía que cierra este artículo.

² Podría decirse también que en estos contextos se da una *homogeneidad externa* en cuanto al modelo institucional pero una *heterogeneidad interna* con respecto al tipo de alumnado.

decidir en un momento dado evaluar los componentes del proceso instructivo (funciones del profesor y relación con los alumnos, metodología, contenidos, tareas, materiales, evaluación, etc., incluso consultando con los alumnos determinadas cuestiones), e introducir todas las modificaciones que se crean pertinentes. Es decir, suele existir la flexibilidad suficiente para adoptar medidas que hagan que los aprendices perciban el proceso instructivo como correcto, eficaz, útil, interesante, variado, ameno e incluso divertido.

Por ejemplo³, Herrera, Rubio y Madruga (2009) realizaron durante 15 meses un seguimiento de los estilos de aprendizaje de un grupo de estudiantes chinos llegados a Cuba, con el fin de adecuar los métodos y las formas de aprendizaje más efectivos. Después de observar las características de estos aprendices, establecieron la siguientes estrategias (con resultados muy satisfactorios, según los autores):

- Explotación al máximo de los servicios informáticos educativos en las clases y fuera de ellas para el análisis de diálogos, lecturas, software educativos con ejercicios atractivos.
- Realización de prácticas situacionales interactivas de forma gradual y escalonada, partiendo primero de las dependencias de la propia escuela, después los municipios cercanos de la provincia La Habana, la capital del país y otras provincias, con guías minuciosamente preparadas que contemplaban elementos académicos, culturales, naturales, sociales. De cada una de ellas debían preparar informes que eran evaluadas de forma oral y escrita frente a sus compañeros en presencia del profesor.
- Realización de actividades que propiciaran el trabajo en equipo: debates, dramatizaciones, encuentros de conocimientos, olimpiadas del saber, actividades culturales y deportivas con fines académicos.
- Utilización de esquemas y fotografías, incluso tiradas por ellos mismos, para ilustrar las clases.
- El aprovechamiento de costumbres arraigadas en ellos, como son las compras, las comidas típicas, las fotografías y las fiestas nacionales para practicar el idioma.
- El programa y los libros de textos estaban elaborados sobre la base del enfoque comunicativo, por lo que sin renunciar a estos objetivos, fue necesario introducir elementos del enfoque gramatical.
- La realización de un sistema de evaluaciones en el que se ponderaba la expresión oral y la comprensión auditiva y lectora.
- Para culminar los estudios presentaron un trabajo de investigación de interés personal, sobre un tema de la realidad cubana, que fue definido por el estudiante con tres meses de antelación a la culminación del curso y que era defendido con una exposición oral frente a un tribunal⁴.

³ Para otro botón de muestra, véase el trabajo de Pérez (2008).

⁴ Herrera, Rubio y Madruga (2009: 491).

Sin embargo, en situaciones de no inmersión, que son las que nos interesan aquí, el panorama es mucho más heterogéneo y complicado. Según un reciente trabajo de investigación realizado por el Grupo de Investigación SinoELE, en el ámbito geográfico correspondiente a China, Hong Kong y Taiwán se da la siguiente variedad de contextos de E/LE:

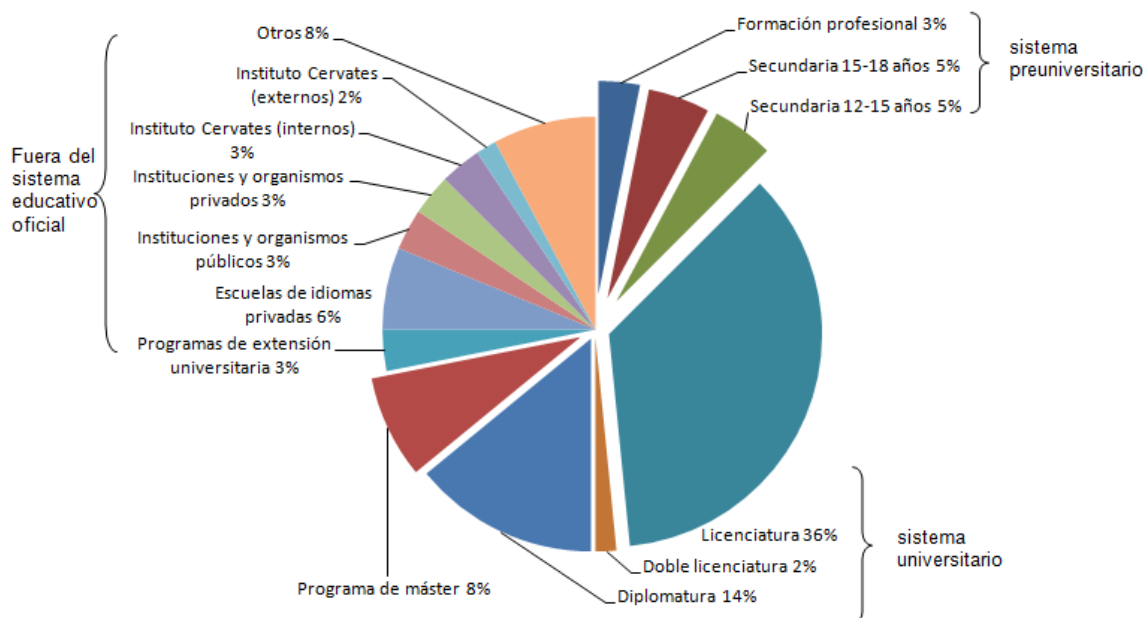


Fig. 1 – Contextos de enseñanza de E/LE en el ámbito sinohablante⁵

Es decir, se registran 14 contextos diferentes, a los que habría que añadir otros no registrados en las 64 encuestas analizadas en este trabajo pero de los que se tiene constancia⁶. Se intuye, por tanto, que la enseñanza de español en este ámbito no se circunscribe a un contexto homogéneo ni a un perfil único de estudiante⁷. Sobre todo si tenemos en cuenta la multitud de factores, tanto endógenos o personales (que implican tanto al alumno como al profesor) como exógenos o socioculturales, que determinan la enseñanza y el aprendizaje del español (o de cualquier otra lengua extranjera) en cada uno de estos subcontextos⁸.

⁵ Sánchez et al. (2011: 11).

⁶ Sánchez et al. (2011: 10).

⁷ Al contrario de lo que ocurre en contextos de inmersión, esta *heterogeneidad* de situaciones es, desde otro punto de vista, bastante *homogénea* en relación a la composición de los grupos de alumnos: todos o casi todos son alumnos sinohablantes (se trata de grupos monoculturales y monolingües, en términos generales).

⁸ Cortés (2009), por ejemplo, distingue a este respecto hasta 18 factores diferentes: 1) análisis de las necesidades; 2) definición de los objetivos; 3) sílabo; 4) método; 5) tareas didácticas; 6) materiales didácticos; 7) recursos materiales; 8) profesores; 9) época; 10) actitud; 11) país/sociedad; 12) centro de enseñanza; 13) ratio (alumnos/clase); 14) padres; 15) motivación; 16) estrategias de aprendizaje; 17) empatía profesor-alumno; 18) compañeros de clase.

Las características concretas y los problemas específicos de la enseñanza de E/LE (y de lenguas extranjeras en general) en entornos sinófonos son bastante conocidos, gracias a las diversas y detalladas investigaciones realizadas sobre este campo en los últimos años, tal como se refleja en la bibliografía final. Aunque su estudio en profundidad no constituye el objetivo del presente artículo, resumiendo podemos afirmar que tales condiciones vienen dadas, básicamente, por dos tipos de factores, a saber:

- factores contextuales inmediatos, ligados a las necesidades y expectativas concretas de los estudiantes, por un lado, y a las condiciones curriculares e institucionales impuestas, por otro;
- factores culturales y socioculturales (de actuación social y valores), más generales y profundos, heredados de la educación china, esto es, la llamada “cultura china de aprendizaje”.

Se trata, por tanto, de una variable sincrónica (por lo demás bastante estable en situaciones de no inmersión) y de una constante diacrónica que interactúan y se cruzan determinando todo el proceso de enseñanza/aprendizaje en estos entornos⁹. Estamos hablando, en definitiva, de condicionamientos contextuales como: las características de la evaluación, la metodología de enseñanza empleada, el tipo de motivación, la presión de los exámenes, la formación del profesorado, el número de estudiantes por aula, el entorno rural o urbano de enseñanza, la procedencia rural o urbana de los alumnos, etc.¹⁰

Así, pues, de lo dicho hasta aquí se deduce que una condición necesaria (aunque no suficiente) para enseñar responsable y eficazmente español a sinohablantes –sobre todo en entornos de no inmersión¹¹– es comprender adecuadamente los elementos y las condiciones que determinan tanto el aprendizaje del español en particular como, por extensión, la propia cultura china de aprendizaje, y adaptarse en la medida de los posible a ellos¹². Desde luego, este saber y esta comprensión no garantizan el éxito docente y discente, pero pueden ayudar a evitar muchos errores y problemas

⁹ Esta interacción de factores puede observarse, por ejemplo, en el aprendizaje tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras por parte de los sinohablantes, así como en las evaluaciones y el sistema de exámenes.

¹⁰ Sánchez (2009: 5). En este trabajo sobre los estilos de aprendizaje de varios grupos de alumnos chinos de E/LE, este mismo autor concluye –si bien provisionalmente– que, de todos estos factores, serían las condiciones específicas de enseñanza, y no tanto los rasgos culturales, los que desempeñan un papel determinante en la definición del “aprendiz chino”.

¹¹ Pero no sólo. Sánchez (2009: 19) señala a este respecto que los estudiantes chinos en el extranjero terminan adaptándose a una enseñanza comunicativa occidental, si bien el proceso de adaptación no resulta ni fácil ni inmediato.

¹² Sobre el fracaso de la enseñanza comunicativa en China, véase Sánchez (2008, 2009).

causados por el desconocimiento del marco en que se trabaja¹³. Dado que la metodología utilizada en el aula estará condicionada y limitada por dichos factores, para los profesores ajenos a este tipo de entornos esto implica, entre otras cosas, revisar los modelos occidentales de enseñanza de E/LE y los presupuestos teóricos y metodológicos en los que se basan.

Habida cuenta de que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento están restringidas –en gran medida– a entornos educativos concretos –debido a la dificultad de abarcar en una única investigación todos los contextos posibles, y en tanto que forma de superar el relato de experiencias concretas con unos grupos meta determinados (cuyos resultados podrían ser totalmente distintos en cualquier otro contexto de aprendizaje)–, la cuestión a la que voy a intentar dar respuesta aquí es la siguiente: ¿Es posible establecer algunos principios metodológicos generales que sean válidos y útiles para la mayoría, si no todas, las situaciones? ¿Es posible definir una especie de “mínimo común denominador” a este respecto? La respuesta a esta pregunta resulta crucial para nuestro campo de estudio, y tiene, además, un obvio interés pedagógico para todos los actores e instituciones implicados en este campo educativo, especialmente para los profesores de E/LE hispanos que trabajan con sinohablantes y para las editoriales implicadas en la publicación de materiales específicos para estudiantes sinófonos.

Basándome, pues, en mi propia experiencia docente e investigadora, así como en los trabajos realizados por otros hasta el momento, a continuación voy a exponer los principios regulativos fundamentales que a mi modo de ver deberían guiar –y garantizar hasta cierto punto– el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en contextos sinohablantes. Adviértase que de lo que voy a hablar es no tanto de “metodología” o “métodos” concretos cuanto de “principios regulativos” básicos o “metaprincipios” del proceso de enseñanza de E/LE en entornos sinófonos.

3. PRINCIPIOS REGULATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE E/LE EN CONTEXTOS SINÓFONOS

3.1. Principio de *no suposición*

En su memoria de máster, al tratar sobre las normas de cortesía en ambas culturas (la china y la hispana) y comparar la competencia pragmática de los alumnos (chinos e hispanos) a este respecto, Méndez (2009: 62) afirma que “cuando nos encontramos ante culturas tan distanciadas como la hispana y la china conviene no dar nada por supuesto”. Este principio, “no dar nada por supuesto” –que podría denominarse

¹³ Puig (2009: 7), por ejemplo, señala que “la aplicación de un método comunicativo es imposible porque para poder desarrollar una metodología comunicativa ésta tiene que formar parte de un sistema integral”.

indistintamente principio de *cautela, reserva, precaución o no suposición*—constituye, a mi modo de ver, el primer principio metodológico básico de la enseñanza de E/LE a sinohablantes, y se extiende a todos los aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

Se trata, en definitiva, de un principio “defensivo” o “de precaución” ante lo que podemos encontrarnos tanto dentro como fuera del aula, y que resulta especialmente válido y útil en los niveles iniciales de aprendizaje. En virtud de este principio, el grado de desconfianza sobre lo que uno presupone (acerca de la enseñanza de E/LE) debe ser mucho mayor que el empleado en entornos culturales y lingüísticos más cercanos.

3.1.1. Un ejemplo gráfico

Así, no sólo habría que no dar nada (o casi nada) por supuesto en cuanto a la competencia pragmática de nuestros alumnos, sino también en relación con el resto de competencias. Para empezar, en el nivel inicial no habría que dar por sentado, por ejemplo, que el aprendiz sinohablante ya está más o menos familiarizado con los códigos y el sistema de escritura del español.

En efecto, un problema bastante común entre los estudiantes chinos de E/LE —no sólo en la etapa inicial— que no ha sido suficientemente destacado hasta ahora consiste en que, en la redacción de textos en español (también en otros idiomas occidentales), los alumnos tienden a cometer muchos errores de carácter gráfico, ortográfico y ortotipográfico. Esta dificultad también suele ponerse de manifiesto en la lectura, más aún si nuestros aprendices tienen que leer textos *poco claros* desde el punto de vista gráfico y tipográfico (en la lectura de la cursiva, o la imitación del estilo manual, por ejemplo).

En un artículo reciente, Lamarti (2011: 50) llama a atención sobre esta particular dificultad del alumno sinohablante a la hora de enfrentarse al estudio del español, tanto a la hora de la lectura como de la escritura:

El alumno sinófono de E/LE que ensaya la escritura y la lectura en lengua española no suele gozar de la paciencia y de la comprensión dispensadas al estudiante de chino que se inicia en la escritura y en la lectura de sinogramas. Enseguida se le supone (si no se le presupone de entrada) el dominio del sistema de escritura de la lengua meta. Sin embargo, fácilmente el profesor observará, incluso en niveles avanzados, sus apuros en la comprensión de los textos escritos, sus deficientes velocidad y ritmo de lectura, así como su dependencia del diccionario.

¿Por qué ocurre esto? Este autor (2011: 50) sitúa la causa de este problema en la peculiaridad del sistema de escritura china, esto es, en el hecho de que los lectores y

escritores sinófonos vivan en un “mundo de sinogramas” (frente, por ejemplo, al “mundo de las letras” de los hispanohablantes):

El sistema de escritura es de suyo una barrera. Un estudiante sinófono de E/LE, crecido y educado en un sistema de escritura morfosilábico, necesitará familiarizarse con el sistema alfabético de escritura de la lengua meta. Así que no puede esperarse la misma respuesta de un francés que de un chino que acaban de empezar a estudiar español cuando se les pide que lean o que escriban. Familiarizarse con el sistema alfabético de escritura del español no consiste en aprenderse el alfabeto. Familiarizar al alumno significa sensibilizarlo a la realidad y a las propiedades del nuevo objeto de conocimiento: el sistema alfabético de escritura del español.

Por lo tanto, esta falta de familiaridad con el nuevo sistema de escritura, amén de cierta “dejadez” y “desapercibimiento” (en palabras del propio Lamarti) por parte de los alumnos, sería la causa principal de los problemas ortográficos de los estudiantes sinófonos, tanto en el plano fonético de la lengua como en el morfológico, más la adición y omisión de letras tildes y signos de puntuación, tanto propias del español como de su propia lengua materna cuando no del inglés. Sin embargo, Lamarti (2011: 52) apunta que la causa última de esta dificultad a la hora de afrontar un sistema de escritura al que no están habituados es, en realidad, de naturaleza cognitiva:

El aprendiz ha de interiorizar el nuevo sistema de escritura: percibirlo, verlo, reparar en él, reconocerlo. Ocurre que la capacidad para percibir, ver, advertir y reconocer depende de las facultades no tanto sensoriales cuanto cognitivas: las propiedades de los objetos son o no son observables para el observador. Así, es invisible aquello para lo que no se dispone de esquemas interpretativos y asimiladores (Ferreiro y Teberosky, 1979). El objeto es invisible porque el sujeto es insensible a sus propiedades. He ahí una causa probable de las desfiguraciones ortográficas y del uso descabado de las tildes y de los signos de puntuación en las redacciones en español de los estudiantes sinófonos.

Así, pues, debido a que “un nuevo sistema de escritura, distinto del propio, el de la lengua nativa, constituye una perturbación cognitiva formidable” (Lamarti 2011: 52), el profesor de E/LE en contextos sinófonos debe ser consciente de esta realidad y procurar actividades y estrategias de aprendizaje en el aula destinadas a la familiarización e interiorización del sistema de escritura característico de la lengua meta.

Así, al profesor de E/LE inexperto le conviene saber que el sistema chino de puntuación de los textos difiere bastante del español, y que los alumnos tienden a transferir, negativamente, los signos que usan en chino a sus textos en español. Para empezar, el sistema chino dispone de más signos. Además, éstos ocupan en la línea un área cuadrada del mismo tamaño que los caracteres entre los que se colocan. Veamos cuáles son estas diferencias.

Algunos signos del chino son importados de las lenguas europeas, si bien como se ha dicho difieren en cuanto al tamaño:

- ‘ corresponde a la *coma* (,), pero no se usa para enumerar una lista de elementos, tal como se explica más abajo.
- ! corresponde al *signo de exclamación de cierre* (!); en chino no existe el de apertura.
- ? corresponde al *signo de interrogación de cierre* (?); en chino no existe el de apertura.
- ; corresponde al *punto y coma* (;).
- : corresponde a los *dos puntos* (:).
- () corresponde a nuestros paréntesis: ().
- 【 】 o [] corresponden a nuestros corchetes: [].

En cambio, otros signos de puntuación usados en chino difieren más de los europeos, ya sea en cuanto a la forma ya en cuanto al uso:

- 。 corresponde al *punto* (.) tanto seguido como final.
- 「...」, “...” corresponden a las *comillas*. El chino simplificado utiliza comillas de estilo europeo para el texto horizontal y las comillas rectas para el vertical. En el chino tradicional las comillas simples (de mayor jerarquía) y dobles ocupan toda la caja: 「 」 y 『 』, aunque en el texto horizontal también pueden usarse las de estilo europeo (“” y “”).
- 、 es una *coma de enumeración* o –literalmente, *signo de pausa*–, y se usa en lugar de la coma normal (,) para separar palabras que forman una lista.
- · es un punto medio usado para separar las palabras de los nombre propio de personas extranjeras.
- 《...》 y 〈...〉 son dos tipos de *comillas* usadas para títulos de libros o películas, el primero de los cuales sirve para incluir al segundo.
- …… corresponde a los *puntos suspensivos*, que en el caso del chino son seis (no tres).
- —— corresponde a una *raya* larga.
- — corresponde al *guión largo*, mientras que ~ es un *guión ondulado*, ambos son intercambiables.

Por otro lado, cabe resaltar también que la mezcla del espaciado europeo (un espacio estrecho entre las letras y más ancho entre las palabras) con el chino (que no observa el segundo), puede dar una apariencia bastante *rara* a los textos de los alumnos de E/LE sinohablantes. Otro aspecto que deben cuidar éstos cuando escriben a mano es, en fin, la colocación de las tildes sobre las vocales –al igual que su caligrafía: unas veces el punto de la *i* es un circulito, otras veces el punto no se distingue del acento gráfico–, así como la caligrafía de algunas letras (como la *q*, la *r*, la *s* o la *n*) y números. Todo lo cual puede dar lugar en este tipo de alumnos, con más

frecuencia de la deseada, especialmente en la escritura con ordenador, a textos con un aspecto tan *exótico* para los profesores occidentales como el siguiente:

《Presentación》

Hola ! Que tal ? Me llamo 「 Hilario 」 。 Soy de Taiwán , yo vivo en Taipéi. Ahora yo estudio español en la universidad 。 Me gusta jugar baloncesto 、 beisbol 、 tenis 、 billar etc. ; los dos son mi favorito 。 Cuando tengo tiempo libre ——viernes—— sábado—— , siempre voy a ir de compras , o voy a tomar café con mi amigos 。 Me gusta pasa los tiempos en la cafetería 。 Me gusta ver el cine tambien (lo que me gusta es comedia) : veo el cine casi dos al mes 。 En los fines de semana 。 Por que ahora yo vivo en Tamsui , no tengo mucho tiempo para charlar con mis padres 。 Deseo que este año sea mi 『 ultimo 』 año 【 no quiero quedarme en Tamkang más 】 。

Otro de los factores que contribuyen a este problema, aparte de los apuntado más arriba sobre las diferencias entre el código gráfico del español y del chino —y el desconocimiento del primero por parte de los estudiantes—, es la tendencia a no dar importancia a estos errores y problemas, y por tanto a no exigir su corrección, entre los propios profesores de L1 (chino), L2 (inglés) y L3 (español), según hemos constatado por experiencia. Además, los manuales y libros de apoyo de E/LE no suelen contemplar estos problemas, por lo que no contienen ni explicaciones ni ejercicios para la práctica específica de estos aspectos problemáticos de la expresión escrita. Una situación que, por lo explicado en este apartado, debería cambiar en el futuro, al menos en los textos destinados a alumnos sinohablantes.

En suma, muchas veces los profesores olvidamos que, en la escritura, también están implicados los procesos del movimiento para escribir (motricidad), además de los procesos cognitivos: para escribir, un alumno chino ha de saber manejarse fluidamente con el código gráfico del español y, en ese sentido, tanto el diferente sistema de escritura (incluso de algunos números arábigos) como la *extraña* presentación de los textos son una desventaja para nuestros alumnos que no hay que subestimar; muy al contrario, conviene tenerla en cuenta y aplicar las medidas que se consideren oportunas para que el estudiante se acostumbre a la grafía del español cuanto antes.

3.1.2. Otras cautelas

Volviendo al principio metodológico que nos ocupa, “no dar nada por supuesto”, podrían traerse muchos otros ejemplos, asociados a otras competencias, que ponen de manifiesto su operatividad. Así, recordemos que el principiante chino no está familiarizado con el sistema gramatical ya no del español, sino de las lenguas flexivas

en general¹⁴, consecuentemente habrá que tener esto en cuenta y hacer algo al respecto, por ejemplo, haciendo una introducción tipológica a la lengua española, como marco para la posterior explicación de las numerosas y variadas dificultades lingüísticas que presenta el español¹⁵. O no abrumando al estudiante con un caudal lingüístico desmedido, ya que esto “no favorece la asimilación del vocabulario, de los exponentes gramaticales y de las funciones comunicativas por parte del alumno chino, cuyo proceso de adquisición es mucho más lento, por lo general, que el de los alumnos de lenguas nativas próximas al español”¹⁶.

Tampoco debe ignorarse que, por lo general, el aprendiz sinófono no está nada familiarizado con los referentes sociales y culturales occidentales ni, mucho menos, con los hispanos. En consecuencia, en el aula habrá que estar precavido y realizar cambios, ampliaciones, adaptaciones o explicaciones adicionales. De lo contrario pueden presentarse problemas en el desarrollo de las clases, tal como han puesto de relieve algunos trabajos recientes¹⁷.

El *principio de no suposición* también debería regular las creencias del profesor acerca de multitud de aspectos sociales y culturales relacionados que son muy diferentes a los occidentales. Por ejemplo, en relación con el carácter y comportamiento social de los chinos en general: la importancia de las relaciones interpersonales en la comunicación social; la exposición de causas y circunstancias antes del tema principal; el examen minucioso y exhaustivo antes de tomar decisiones; la evitación de las críticas directas en público; la preocupación por guardar la cara; la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente; un cierto temor a la franqueza; sonrisas que no manifiestan agrado sino vergüenza; silencios que denotan un desacuerdo que nunca se hace explícito¹⁸.

También en relación con la tradición china de aprendizaje, sus “peculiares” estilos de aprendizaje¹⁹, su motivación, etc. , tal como ha puesto de relieve Sánchez (2009: 2):

¹⁴ Por ejemplo, les resulta extremadamente complicado entender que lo que en una lengua occidental es correcto no lo es en la otra.

¹⁵ Sobre las dificultades lingüísticas del español para los alumnos chinos véase, por ejemplo, Cortés (2009). Esta falta de familiaridad con la lengua española es la que nos obliga a ser cautelosos también con los enunciados y explicaciones de los manuales escritos en español.

¹⁶ Lamarti (2010).

¹⁷ Sobre técnicas de enseñanza sociocultura a alumnos chinos, véase Cortés (2006, 2007c) y Roncero (2011).

¹⁸ Méndez (2009).

¹⁹ En su trabajo sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, Sánchez (2009: 27) concluye –si bien provisionalmente– que los alumnos chinos no son conscientes de la importancia de “aprender a aprender” ni están acostumbrados a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a autoevaluarse o a buscar ocasiones para practicar. Por tanto, el empleo de tales técnicas en el aula de E/LE, cuya utilidad muchos profesores occidentales darían por supuesta, pueden parecerles extrañas y ajenas a sus intereses a los alumnos chinos.

En China, más de uno hemos experimentado cierta perplejidad en el modo en que los estudiantes chinos aprenden, y también en el modo en que los profesores chinos enseñan: la preferencia de recitados y de ejercicios estructurales repetitivos, las reticencias en la participación o en la expresión individual, la poca confianza en la interacción, un cierto temor a preguntar al profesor en el aula, la obsesión por la corrección o la idea de que primero es necesario conocer a la perfección el código lingüístico para, después, en un futuro indeterminado, darle un uso comunicativo, etc.

A lo que habría que añadir los diferentes conceptos de plan curricular, la función de la evaluación y el sistema de exámenes, etc., que puede tenerne en Asia y Occidente²⁰.

3.2. Principio de *contrastividad*

Utilizar el análisis y el método contrastivo siempre que se pueda constituye, a mi juicio, otro de los principios básicos que debería gobernar la enseñanza del E/LE en cualquier entorno sinohablante (*principio de contrastividad, confrontación o comparación*). El objetivo final de la aplicación de este principio es obtener una mejor comprensión y dar conciencia de las interferencias, así como crear vínculos interculturales entre realidades culturales tan alejadas.

Así, por ejemplo, la introducción tipológica al español, además de ser necesaria en aplicación del principio de no suposición, debería ser contrastiva. El método contrastivo no sólo debe abarcar el ámbito gramatical sino también el gráfico, ortográfico y ortotipográfico, incluido el uso del procesador de textos para la escritura en español. En cuanto a las explicaciones lingüísticas en el aula, el eje contrastivo debería moverse en torno al chino, el inglés y el español.

En el caso de la cultura, Puig (2009) propone, por ejemplo, establecer contrastes o comparaciones culturales entre España y China. O bien para extrapolar lo común o bien para comprender mejor a través del contraste. El objetivo último es motivar a los estudiantes chinos hacia el interés y la profundización en nuestra cultura por España e Hispanoamérica a partir de la suya²¹.

Asimismo, los factores sociopragmáticos deben ser tenidos en cuenta y explicados contrastivamente (en aras de la reconciliación intercultural). También las actitudes y creencias del aprendiz chino merecen una atención especial, no sólo para que el profesor los considere en el transcurso de su enseñanza, sino como material

²⁰ Sobre el papel de la evaluación en el entorno educativo chino, véase Sánchez (2009: 27).

²¹ Sobre estos contrastes culturales, véanse los tres anexos que acompañan al presente artículo.

susceptible de explicitarse contrastivamente con el fin de evitar malentendidos interculturales en situaciones comunicativas reales.

3.3. Principio de *integración*

Desde hace tiempo, en las conclusiones de muchas investigaciones sobre el campo que nos ocupa, así como en diversos materiales de enseñanza creados específicamente para sinohablantes, hay una coincidencia en defender la “combinación”, la “integración”, el “eclecticismo”, la “complementación”, el “sincretismo”, la “conciliación”, la “adaptación”, etc., de métodos, técnicas y estrategias, como proceder más adecuado en la enseñanza de E/LE en contextos sinófonos. Lo cual se traduce en que no debe oponerse radicalmente los enfoques metodológicos modernos occidentales, de tendencia rupturista con lo anterior, frente a la metodología de la tradición educativa china, de tendencia continuista. En lugar de la confrontación, lo que se proclama es la combinación y el eclecticismo, conceptos que se ajustan mejor a la tradición de enseñanza y a la cultura china de aprendizaje²². Se trata, en definitiva, de aprovechar y conciliar los enfoques comunicativo y tradicional en aras de obtener un producto conformado a las características del alumno chino.

Sobre la integración de ambas metodologías, es interesante conocer el punto de vista de los profesores chinos, que por su calidad de antiguos aprendices de E/LE no deja de ser también el de los propios alumnos. Por ejemplo, sobre la idoneidad del método ecléctico, Fang (2010: 11) afirma:

Sin embargo, la integración de los dos métodos se corresponde con la metodología más adecuada e ideal para los alumnos chinos universitarios, ya que si conseguimos que las dos metodologías se complementen cubriremos las necesidades de nuestros estudiantes y las del plan curricular de nuestra universidad.

Yang (2010: 64), por su parte, explica en qué consiste el método combinado de la siguiente manera:

Al enfrentarnos a diferentes orientaciones metodológicas, nos urge asimilar la esencia de cada una y completar los defectos combinando las ventajas conforme a un amplio abanico de situaciones, motivaciones y necesidades. Dicho método combinado es nada más y nada menos que una actitud de combinar las ventajas y rechazar los defectos de cada uno.

²² Sánchez (2008, 2009) también defiende este eclecticismo como vía de reconciliación metodológica entre el modelo de enseñanza más extendido y los enfoques comunicativos. De hecho, recuerda este autor, la metodología de enseñanza actual empleada en las universidades chinas es ya ecléctica, una especie de simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual.

Esta integración de la metodología tradicional y de la moderna se basa en la combinación de actividades estructurales ²³ y comunicativas, implica el aprovechamiento de los estilos de aprendizaje de los alumnos chinos y se puede concretar de diversas maneras. Así, entre las actividades, técnicas y estrategias que pueden incluirse dentro de la metodología comunicativa se han propuesto, por ejemplo, las siguientes:

- Aportar **explicaciones gramaticales** profundas y suficientes, siempre que se pueda basadas en la exposición contrastiva, que satisfagan las expectativas de los alumnos: el contraste lingüístico debe ser de calado²⁴.
- Empleo del **chino, inglés y español**, esto es, hay que aprovechar no sólo la lengua china (L1) sino del conocimiento del inglés de los estudiantes (L2), por pobre que éste pueda ser en ocasiones (en ambos casos con las cautelas necesarias acerca del saber gramatical de los alumnos)²⁵.
- Tratar de manera esmerada y profusa las **diferencias pragmáticas socioculturales**, esto es, introduciendo cuestiones pragmáticas de mucho peso y mayor sustancia, sin olvidar la proxemia y el lenguaje no verbal, esferas todas ellas donde las culturas china e hispana presentan abundantes y muy significativas divergencias, evitando –al mismo tiempo– caer en la mera anécdota e conformarse con generalizaciones y ambigüedades²⁶.
- **Traducir al chino** los enunciados, las instrucciones de las actividades, las explicaciones gramaticales y socioculturales, y el léxico, ya que sobre todo en niveles iniciales facilita la comprensión del alumnos y labor tanto de éste como del profesor que desconoce el chino. Sin olvidar, eso sí, que una “adaptación metodológica” no es lo mismo que “traducción o adaptación de un manual existente”.
- Dedicar una especial atención a la **pronunciación** y a la fonética contrastiva, plano lingüístico al que el alumno chino suele conferir una enorme importancia, no sólo al fonema sino también a la prosodia, “capítulo aciago para los estudiantes sinófonos, sobre todo en niveles iniciales” ²⁷.

²³ Para Fang (2009: 9), la metodología estructural todavía es útil en China: “Necesitamos una buena base gramatical-semántica. Por eso, al principio del aprendizaje es preciso memorizar y repetir mucho estructuralmente”.

²⁴ Lamarti (2010). Sobre técnicas de enseñanza de la gramática a alumnos chinos, véase Cortés (2008c, 2008d).

²⁵ Porque, como señala Yang (2010: 29), “no cabe duda de que las experiencias anteriores del aprendizaje del inglés son útiles. Porque siendo una lengua de la familia lingüística indo-europea, como el español, el inglés tiene más cosas en común que el chino con el español”.

²⁶ Lamarti (2010). A este respecto, véase los tres anexos del final.

²⁷ Lamarti (2010). También Fang (2010: 10) aboga por dedicar una especial atención a la parte de pronunciación, porque “una buena pronunciación y entonación siempre mejoran la comunicación de un alumno de lengua extranjera, sobre todo, si se trata de un estudiante de filología, no le basta con conseguir comunicarse solamente sino que debe pronunciar lo mejor posible”. Sobre técnicas de enseñanza de la pronunciación a los alumnos chinos, véanse los trabajos de Cortés (2007a, 2007b, 2008b, 2010b).

- Evitar la **densidad de contenidos** (sobre todo comunicativos y gramaticales) en cada página, en cada "ámbito" y en cada lección; más bien tender a desmenuzar o desgranar los procesos para superar numerosas dificultades de comprensión: no se trata simplemente de exponer a los alumnos a una gran cantidad de input, sino de que ese input sea comprensible²⁸.
- Adaptar adecuadamente los **referentes culturales** occidentales e hispanos al contexto chino.
- Explotar didácticamente **secuencias léxicas** no analizadas; el vocabulario debe estar relacionado con la estructura del texto, el conocimiento previo y el interés de los estudiantes para una mejor retención y aplicación²⁹.
- Desarrollar la **competencia formulaica**, la explotación didáctica de las secuencias formulaicas (por lo menos en los primeros niveles), como locuciones, modismos, colocaciones, marcadores del discurso, todo ello utilizado en marcos contextuales y funcionales específicos³⁰.
- Incorporar **ejercicios de traducción** de léxico, oraciones y textos, en diferente grado de dificultad en función de los niveles.
- Dar mayor protagonismo a los **ejercicios estructurales de sustitución y de huecos**.
- Practicar la **repetición o recitado (recitado repetido)** y **memorización** de listas de vocabulario, de expresiones y modelos, pero necesariamente a modo coral o de forma descontextualizada, sino también enmarcadas en actividades comunicativas que desarrollen "automatización creativa"; la memorización, la repetición, la imitación como estrategias hacia la comprensión y la producción, o en definitiva, hacia el aprendizaje profundo³¹.
- Practicar la **lectura intensiva** (repetición, memorización, ejercitación); la lectura es el paso previo obligado a la escritura y leer en voz alta es, además, una estrategia para fijar contenido³².
- Usar **modelos** de los que extraer la información gramatical y léxica necesaria y practicar su **imitación**.
- Realizar actividades de **repaso y/o controles y evaluaciones** periódicos, por su efecto de consolidación del aprendizaje y motivador.
- Caligrafía y dictados regulares.

²⁸ Sánchez (2009).

²⁹ Sánchez (2009). Sobre técnicas de enseñanza del léxico a estudiantes chinos, véase Cortés (2008f).

³⁰ Sánchez (2009).

³¹ Sánchez (2009, 4-5).

³² Sánchez (2009, 7).

4. CONCLUSIÓN

La heterogeneidad de los entornos sinófonos de enseñanza/aprendizaje de E/LE es tal en la actualidad, que no resulta fácil ofrecer recetas universales a fin de garantizar el éxito del proceso. Sin embargo, sí existen unas características básicas comunes que permiten dar algunas pautas metodológicas. Así, estas claves serían: a) constatar primero las realidades lingüísticas, culturales y pedagógicas en lugar de suponerlas; b) utilizar el método contrastivo como medio para facilitar el aprendizaje significativo; c) emplear una metodología ecléctica e integradora como medio para favorecer el aprendizaje comprensivo. Con dos requisitos previos: 1) dejar entre paréntesis los esquemas y conceptos de juicio aprendidos anteriormente; 2) conocer no sólo la lengua y la cultura que se enseña, sino también el contexto cultural y sociolingüístico en el que se trabaja.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. R. 2011. Diferencias de mentalidad y cultura. *Jornadas Hispánicas de Lengua y Cultura China*. Casa de España en Taiwán, Taipéi, marzo-junio de 2011. [Material no publicado].
- Blanco, J. M. y Lee, J.-J. 2008. Orientaciones didácticas sobre el uso de Nuevo ELE (SM) con alumnos chinos. *Suplementos marcoELE8*. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/blanco_lee-orientaciones.pdf].
- Cortés, M. 2006. Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I). Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_06/28082006.htm].
- Cortés, M. 2007a. Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos. Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm].
- Cortés, M. 2007b. Enseñanza prosódica a alumnos chinos. Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/01012007b.htm].
- Cortés, M. 2007c. Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (II). Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/01012007a.htm].
- Cortés, M. 2008a. Análisis de la enseñanza de ELE en China: dificultades y soluciones. *Suplementos marcoELE8*. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf].
- Cortés, M. 2008b. De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *Suplementos marcoELE8*. Documento disponible en Internet [http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf].

- Cortés, M. 2008c. Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (I). Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008b.htm].
- Cortés, M. 2008d. Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (II). Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008a.htm].
- Cortés, M. 2008e. Enseñanza de la ortografía a alumnos chinos. Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008a.htm].
- Cortés, M. 2008f. Enseñanza del léxico a alumnos chinos (II). Centro Virtual Cervantes: *Didactired*. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008b.htm].
- Cortés, M. 2008g. La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla. *Suplementos marcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf].
- Cortés, M. 2009. Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez y M. Melo, *¿Qué saber para enseñar a estudiantes chinos?* Buenos Aires: Voces del Sur. 173-200.
- Cortés, M. 2010a. ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE?. *III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Suplemento SinoELE* 3. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii_jornadasP_Max.pdf].
- Cortés, M. 2010b. Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación. En *El currículum de E/LE en Asia-Pacífico*. Manila: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. 39-58. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf].
- Donés, R. 2008. Los referentes culturales en el proceso de enseñanza /aprendizaje del ELE. *Suplementos marcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf].
- Espín, M. C. 2008. “He enseñado 600 horas de español”. Una nueva realidad de la enseñanza de español en China. *Suplementos marcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/espin_600horas.pdf].
- Fang, F.-Z. 2010 (2001). Material complementario del manual Español moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. *Suplemento de SinoELE* 2. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf].
- Grupo de Investigación SinoELE. 2010. III Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. *Suplemento de SinoELE* 3. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=104&lang=es&Itemid=76].

- Lamarti, R. 2010. ¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos/中国人学西班牙语 . *Reseña de SinoELE* 3. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=105:sgel&catid=40:manuales&Itemid=100&lang=es#comments].
- Lamarti, R. 2011. Del sinograma a la letra. *Sinoele* 4. 47-53. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/4/lamarti.pdf>].
- Lewis, R. G. 1999. When Cultures Collide. Managing Successfully Across Cultures. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Méndez, E. 2009 (2005). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *Suplemento de SinoELE* 1. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>].
- Muñoz, M. 2010 (2009). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. *Suplemento de SinoELE* 2. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>].
- Pérez, E. 2008. De China a España: estrategias de aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano: un breve estudio de casos. *Suplementos marcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf].
- Puig, M. 2009 (2008). Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino. *Suplemento SinoELE* 1. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>].
- Riutort, A. y Pérez, E. 2010. Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *Sinoele* 2. Documento disponible en Internet [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf].
- Roncero, L. 2011. La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad. *Sinoele* 4. 34-45. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Revista/4/luisroncero.pdf>].
- Sánchez, A. 2008. Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplemento de marcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf].
- Sánchez, A. 2009. Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China, *MarcoELE* 8. Documento disponible en Internet [http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf].
- Sánchez, A. et al. 2011. Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *Monografía SinoELE* 4. Documento disponible en Internet [<http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>].
- Sánchez, A. y Melo, M. (Comp.). 2009. *¿Qué saber para enseñar a estudiantes chinos?* Buenos Aires: Voces del Sur.

Yang, M. 2010 (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español.
Suplemento de SinoELE 2. Documento disponible en Internet
[<http://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>].

ANEXO 1

Categorías culturales de R. D. Lewis (Tomadas de Álvarez 2011)

ANGLOSAJÓN	LATINO	ORIENTAL
Linear-Activo	Multi-Activo	Reactivo
1. introvertido	1. extrovertido	1. introvertido
2. paciente	2. impaciente	2. paciente
3. tranquilo	3. hablador	3. silencioso
4. no es entrometido	4. pregunta mucho	4. respetuoso
5. le gusta la intimidad	5. gregario	5. buen oyente
6. planea con tiempo y con método	6. sólo planea a grandes rasgos	6. atiende a principios generales
7. hace una cosa cada vez	7. hace varias cosas a la vez	7. reacciona
8. trabaja en horas fijas	8. trabaja a cualquier hora	8. horas flexibles
9. puntual	9. poco puntual	9. puntual
10. dominado por el horario	10. horario impredecible	10. reacciona ante el horario del compañero
11. compartimentaliza los proyectos	11. deja que un proyecto interfiera con otro	11. ve el cuadro completo
12. fiel a sus planes	12. cambia de planes	12. hace pocos cambios
13. fiel a los hechos	13. tergiversa los hechos	13. lo que afirma lo cumple
14. se informa por libras, bases de datos y estadísticas	14. información oral de primera mano	14. información oral y de segunda mano
15. orientado al trabajo	15. orientado a la gente	15. orientado a la gente
16. poco emotivo	16. emotivo	16. se preocupa
17. trabaja en un departamento	17. trabaja en cualquier departamento	17. trabaja en todos los departamentos
18. sigue los procedimientos correctos	18. busca y mueve influencias	18. inescrutable, calmado
19. no acepta favores fácilmente	19. busca y acepta favores	19. protege la fama de otros
20. delega en compañeros competentes	20. delega en amigos y parientes	20. delega en quien confía
21. completa cadenas de acciones	21. completa relaciones humanas	21. reacciona ante el compañero
22. le gustan las agendas fijas	22. interrelaciona y mezcla todo	22. considerado
23. breve al teléfono	23. habla horas sin parar	23. resume bien
24. usa memos	24. no usa memos	24. planea despacio
25. respeta la jerarquía	25. busca al jefe	25. ultra-honesto
26. no le gusta quedar mal delante de los demás	26. siempre tiene excusas para todo	26. no quiere quedar mal
27. reacciona con lógica	27. reacciona con emoción	27. evita la confrontación
28. escaso lenguaje del cuerpo	28. lenguaje del cuerpo sin límites	28. lenguaje corporal sutil
29. casi nunca interrumpe	29. interrumpe mucho	29. no interrumpe
30. separación de lo social y lo profesional	30. mezcla lo social y lo profesional	30. une lo social con lo profesional

ANEXO 2

Algunas acciones típicas de los chinos que a los extranjeros les llaman la atención³³

- Fumar en público sin preguntar o preocuparse de los demás.
- Mirar fijamente a los extranjeros.
- Hablar descaradamente con otros del extranjero que esta delante de ellos.
- No respetar las colas.
- No usar con mucha frecuencia "gracias", "por favor" o "perdón".
- Sonarse sin pañuelo. Escupir en la calle. Urgarse la nariz en público. En general hacer en público todo lo natural-corporal.
- Levantarse siempre que entra un jefe.
- Desconocimiento de la intimidad y privacidad.
- Los hombres no son muy atentos con las mujeres. Los viejos, los peores. Ser viejo es más importante que tener capacidad.
- Hacer preguntas íntimas sobre la edad, el estado, la familia, el salario, etc. Hacer visitas sin avisar o sin haber concertado una entrevista.
- Hacer visitas largas. El tiempo no parece importar.
- Hablar de temas insustanciales antes de entrar en materia. Marcharse sin haber tratado el tema principal.
- Negar siempre los cumplidos.
- Saludos especiales, como "¿Ya ha comido?", "¿A dónde va?"
- Saludar diciendo lo que hace el otro: "Oh, estás estudiando", "Oh, estás escribiendo una carta".
- Hacer decisiones de trabajo o viajes en el ultimo momento. No se hace planificación a largo plazo.
- Ir de la mano dos personas del mismo sexo.
- No hablar de sexo en público. No se oyen muchos chistes verdes. Intentar hablar con un extranjero solo para practicar el inglés. No dar propina.
- Dormir en cualquier sitio (tren, bus, oficina...) y a cualquier hora.
- No les importa el ruido.
- Tocar la bocina continuamente.
- Caos en la circulación.
- Tirar cualquier cosa al suelo.
- Les gusta pararse a mirar cualquier incidente o accidente, pero sin ayudar.
- Al recibir un regalo no lo abren y lo dejan a un lado.

³³ Tomadas de Álvarez (2011).

ANEXO 3

Algunas acciones típicas de los occidentales que les llaman la atención a los chinos³⁴

- Sentarse en la mesa de la clase o la oficina cuando se habla con otro. Sentarse poniendo los pies en la mesa o en la mesita.
- Sentarse con las piernas ruzadas. Llamar a alguien con el dedo. Señalar a alguien con el dedo.
- Vestir casualmente en ocasiones formales.
- Llevar vestidos de colores las personas mayores.
- No querer probar un plato en las comidas o cuando invitan. Comenzar a beber sin invitar a otro.
- No servir a otro cuando se le acaba la bebida. Llamar a los padres y familiares por el nombre. Llamar a los maestros por el nombre.
- Interrumpir a los demás cuando se habla en las reuniones. Pagar cada uno su parte.
- Besar y abrazar a las mujeres en público.
- Hablar de sexo abiertamente y en cualquier ocasión. Flirtear con las mujeres públicamente.
- No acompañar a los visitantes hasta la puerta.
- No tener paciencia cuando se espera por algo o alguien. Hablar bien de uno mismo o de la familia.
- Reírse de los demás, con gestos o palabras. Peor si son jefes. Conocer poco de la cultura y costumbres de los demás. Discutir las opiniones de otros (peor si es jefe) en público. Exigir respuestas exactas e inmediatas a las preguntas. Separación clara del tiempo de trabajo y del tiempo de ocio. Quejarse directamente a los superiores.
- Enviar a los padres a un asilo.
- Admitir delante de los inferiores que no se sabe algo. Escribir algo con tinta roja.
- Exigir rebajas en todas las compras y tiendas.
- Poner por encima la ley y los principios a los amigos o a la familia. Enfadarse e insultar en público.
- No mostrar interés por las cosas chinas. Criticar lo chino y a los chinos delante de ellos.

³⁴ Tomadas de Álvarez (2011).

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

NUEVAS PERSPECTIVAS DE E/LE EN CHINA: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

EMMA ESCAMILLA LUNA

Instituto Jinlin, Universidad de Nanjing

*Todo sistema de educación es una forma política
de mantener o de modificar la adecuación de los discursos,
con los saberes y los poderes que implican.*

Michel Foucault

RESUMEN

Se están adaptando muchos tipos de materiales al contexto educativo chino, están cambiando las miradas pero aún queda mucho por hacer si queremos transmitir las nuevas tendencias educativas a nuestros alumnos. Nuestra propuesta, fuera ya de alejarse de los manuales que reiteran los típicos clichés sobre el mundo hispano, es adentrarse en un concepto como la educación para el desarrollo.

La presencia de China (tanto económica como cultural) se está haciendo visible a lo largo y ancho del planeta, de la misma manera que la presencia de sus profesionales. En el campo de la cooperación al desarrollo es también uno de los principales socios de muchos países empobrecidos, muchos de ellos en América Latina.

Por esto, resulta atractivo el uso de material en el aula ELE de un carácter más social ya que a través de la lengua se pueden trabajar contenidos más profundos que puedan aportar al alumnado una visión más amplia de la globalidad del mundo y de las nuevas tendencias educativas que se están llevando a cabo en otros lugares.

Palabras clave: Educación para el desarrollo, China, desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas, en este caso de E/LE, brinda la posibilidad no solo de profundizar en la propia cultura sino de ponerse en contacto con hablantes de muy diferentes contextos. La riqueza que este hecho conjuntamente con la flexibilidad de trabajo, uso y creación de materiales aportan a nuestra tarea educativa un sinnúmero de oportunidades para el aula. El atractivo que esto plantea permite explorar las inquietudes e intereses que pueda tener el docente desde las manualidades al mundo del cine.

Además, la enseñanza formal puede ser también un lugar donde se trabaje la educación en valores, que ha quedado generalmente relegada al plano extraescolar, y en muchos casos, esas actividades fuera de la educación formal han perdido su función inicial al servicio de beneficios económicos. Tal y como señala Petrella (2001), la educación en la actualidad puede ser víctima de cinco “trampas”, a saber:

1. la sumisión de la educación a los recursos humanos rentables,
2. extrema competitividad,
3. el sometimiento a la tecnocracia,
4. la dependencia de la tecnología y
5. la legitimación de divisiones sociales.

Ante este panorama, muchos profesionales de la educación con una preocupación sobre el futuro y objetivo de la educación además de los problemas en el mundo, no solo a nivel global sino también a nivel local, han empezado a tomarse su tarea de una manera más personal introduciendo así elementos críticos e incluso de vertiente política (que no politizada) en los programas de sus asignaturas y creando iniciativas muy interesantes a nivel de centro. Esta nueva tendencia es conocida como **educación para el desarrollo** que en palabras de Celorio y López (2007) es:

El proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad [... que ...] pretende construir una ciudadanía global crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo justo y equitativo para todas las comunidades del planet.

Según Argibay, Celorio y Celorio (1997) este enfoque pretende los siguientes objetivos):

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de personas de otras partes del mundo.
- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la

- opresión y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
 - Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
 - Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos –cognitivos, afectivos y actitudinales– que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
 - Favorecer el Desarrollo Humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

El educador atraído por este enfoque seguramente ya tendrá cierta in/formación al respecto (ya sea por métodos convencionales o no), pero si quiere implementar actividades en su aula seguramente necesitará completarla con más recursos. Sobre la búsqueda de materiales para la clase, decir que pueden surgir dificultades, no por la falta de ellos sino por la desinformación y falta de acceso al respecto (Caballero, 2004) Aún así, es una buena opción para el docente empezar a tratar los libros de texto que ya se estén trabajando en el departamento desde una perspectiva crítica, y no tardará demasiado en darse cuenta de que muchos de los materiales que normalmente utilizamos contienen cantidad de elementos anticuados, sexistas, clichés culturales obsoletos, e incluso a veces ofensivos para el nativo, o unidades didácticas que atienden al servicio del actual sistema socioeconómico de una manera, a veces, bastante subliminal.

Al parecer, esta situación no sólo se da en los países occidentales sino también, como muchos de nosotros podemos comprobar, en Oriente, donde quizá los materiales que en ocasiones se ofrecen no sean de la máxima actualidad. En China, por ejemplo, un país que puede presumir de tener una de las tasas de crecimiento económico anual más altas del mundo pero que aún, a pesar de todos los esfuerzos y éxitos conseguidos en los últimos años, litiga con desigualdades sociales muchas veces abismales, y que ha sido en multitud de ocasiones criticado por prácticas neocolonialistas en otros continentes, nos parece interesante aportar estas visiones dentro del sistema educativo. Si bien es importante el desarrollo de su propia nación, también es importante conocer la realidad de los países en los que están ocurriendo las inversiones económicas e implantación de proyectos que favorecen este crecimiento económico, que muchas veces son naciones en desarrollo buscando alternativas a las promesas de progreso ofrecidas por las naciones occidentales y que acaban encontrándose con los mismos patrones que antaño.

Nuestros estudiantes de español son, y serán en muchas ocasiones, contratados por este tipo de empresas que invierten principalmente en el sector primario, como la extracción de recursos naturales o de alimentación, por tanto, nos parece más que atrayente la idea de que está en nuestra mano crear mentes críticas que trabajen directamente con las poblaciones locales de las sociedades en desarrollo. Por todo esto nos interesa transmitir esta perspectiva a nuestros estudiantes, ya que, independientemente de que compartan o no nuestra visión (y puedan ser un motor de cambio en su entorno más local), como mínimo podrán entender las situaciones de conflicto que se puedan encontrar en estos contextos debido a la actividad de la empresa para la que trabajen en la localidad.

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Unidad didáctica 1: Raimundo, reportero por el mundo

Nivel de referencia: B1-B2

Objetivos: Desarrollar estrategias para la comprensión auditiva, lectora y visual

Contenidos gramaticales: Modo subjuntivo. Aprender diversos tipos de conectores opositivos

Contenidos léxicos: Profesiones

Recursos y materiales complementarios: Vídeo *Gentes del Desarrollo: Raimundo, reportero por el mundo*. Se puede ver en el enlace:

<http://www.youtube.com/coordinadoraongd>



Raimundo, reportero por el mundo

Actividad 1

Para iniciar la clase, antes de ver el video, el profesor escribe en la pizarra el título del vídeo y se les enseña la fotografía del personaje principal. A partir de estos datos, se les pregunta a los alumnos qué les sugiere, quién debe ser este personaje, a qué se dedica, qué tipo de vida puede llevar, qué tipos de personas debe conocer. El profesor apuntará en la pizarra toda la información que vayan facilitando los estudiantes.

Actividad 2

Se visiona el material una primera vez para una comprensión inicial del contenido. A continuación, se dividen en grupos de 4-5 personas y se reparte a los estudiantes las fichas con fragmentos del vídeo (FICHA 1 previamente recortada), los cuales

deberán ordenar según el orden aparecido durante un segundo visionado. Se reproduce una tercera vez para verificar que se había ordenado correctamente.

Actividad 3

Con el objetivo de garantizar la comprensión del contenido del video, cada alumno deberá escoger una tarjeta con una frase de la actividad anterior (FICHA 1) y tras un par de minutos de reflexión y posible consulta en el diccionario, deberán explicar uno por uno el significado de su frase. El profesor deberá asegurarse que cada alumno haya escogido una frase diferente y se encargará de aclarar dudas que puedan surgir.

Actividad 4

Para concluir la parte inicial de comprensión del vídeo, se les volverá a preguntar a los alumnos qué tipo de persona creen que es el personaje principal y qué tipo de vida tiene, comparándolo con la información que habían proporcionado anteriormente y que todavía está escrita en la pizarra.

Después, de las actividades de comprensión del vídeo, se propone también una serie de actividades de ámbito más puramente lingüístico:

Actividad 5

De acuerdo con el nivel de esta unidad didáctica, los estudiantes ya conocen el modo subjuntivo, por tanto, la FICHA 2 está pensada como un ejercicio de repaso (en caso de que los alumnos aún no estuvieran muy familiarizados con éste se pueden explicar/revisar/profundizar los contenidos gramaticales. Así pues, se entrega la hoja de trabajo a los alumnos que deberán completar individualmente o en parejas. Una vez finalizada la ficha, se corrigen oralmente los ejercicios 1 y 2. Para la corrección de los ejercicios 3 y 4, se divide la clase en cuatro grupos (de máximo 4-5 personas): A, B, C y D. Para la corrección del ejercicio 3, cada miembro del equipo A y cada miembro del equipo B saldrán a escribir una de las frases a corregir. Al finalizar, el equipo C evaluará si las respuestas del equipo A son correctas y el equipo D las del B. Para la corrección del ejercicio 4, los dos equipos que evaluaban en el ejercicio anterior (C y D) saldrán ahora a la pizarra a escribir sus versiones de las frases y el equipo A y B evaluarán sus oraciones.

Actividad 6

Se entrega la FICHA 3 a los estudiantes, los cuales tienen que unir individualmente (o en parejas) cada palabra con su significado. A continuación deben completar las oraciones del ejercicio 2 con una de las palabras trabajadas anteriormente. Como

ampliación del ejercicio el profesor puede aportar usos y colocaciones del vocabulario trabajado (como por ejemplo las ya señaladas en negrita).

Actividad 7

Aprovechando que aparece en el texto el conector “a pesar de”, el profesor puede introducir los diferentes usos de este conector. Como ampliación, el docente podría presentar también el resto de conectores de su misma categoría (al contrario, aunque, en cambio, etc.). Una vez, el profesor ha introducido esta información se procede a realizar la actividad en sí. Se divide la clase en dos grupos A y B, y el profesor escribe en la pizarra una tabla con el nombre de los dos grupos. El grupo A debe iniciar una oración en la que aparezca uno de los conectores estudiados, y el grupo B debe acabarla correctamente. Para ello deben colaborar todos los miembros del equipo. Si el equipo que le toca finalizar la frase, lo hace correctamente (conjugación verbal, tiempos, persona, etc.), el profesor anotará un punto a su equipo, si no responden correctamente, el equipo A tratará de finalizarla correctamente. Si lo hace, ganará un punto. En el siguiente turno, es el equipo B el que inicia la frase y el equipo A deberá finalizarla. El docente deberá promocionar el uso de subjuntivos entre los alumnos supuestamente para hacer la tarea del equipo contrario más compleja, aunque el objetivo real sea también el de la práctica en clase del modo subjuntivo.

Actividad 8

Como actividad de ampliación se puede realizar el ejercicio de la FICHA 4. Antes de nada, se muestra a los estudiantes la imagen que se ve en el vídeo sobre 0.7% y en parejas deben discutir qué les sugiere esa cifra y qué creen que debe ser. A continuación se ponen en común las diferentes ideas delante de todo el grupo. Se reparte la FICHA 4 a los alumnos y se les pide que la lean individualmente y otra vez, en parejas comenten las preguntas que se presentan también en el ejercicio, para volverse a comentar otra vez en grupo.

Actividad 9

Como actividad de ampliación o de repaso también se puede realizar un ejercicio sobre vocabulario extendido sobre profesiones. Primero se les vuelve a pasar el fragmento de video en el que aparece la frase: “se unen a sus actuaciones de la jueza al albañil” (01’51”) y se les pregunta a los alumnos quién trabaja también con Raimundo para introducir el tema de las profesiones. Se pide a los alumnos que individualmente piensen una profesión (ésta deberá ser acorde con su nivel de vocabulario, por tanto en el nivel presentado el profesor recordará a los alumnos que deben ser profesiones bastante especializadas). Una vez que lo hayan pensado, saldrán uno por uno delante de la clase. Sus compañeros mediante preguntas que sólo puedan responder sí o no, deberán adivinar la profesión. La persona que lo

adivine primero, saldrá, y así sucesivamente hasta que todos los estudiantes hayan participado.

Unidad didáctica 2: Amador, una persona como tú y como yo

Nivel de referencia: A2-B1

Objetivos: Desarrollar estrategias para la comprensión auditiva, lectora y visual.

Contenidos gramaticales: Expresar deseo

Contenidos léxicos: Aficiones/Deportes

Recursos y materiales complementarios: Vídeo *Gentes del Desarrollo: Amador, una persona como tú y como yo*. Se puede ver en el enlace:

<http://www.youtube.com/coordinadoraongd>



Amador, una persona como tú y como yo

Actividad 1

A continuación, se visiona el vídeo, mientras los alumnos rellenan los espacios en blanco de la FICHA 5. Se visiona por segunda (o tercera vez, dependiendo de la dificultad que pudieran tener los alumnos) para verificar el contenido del texto.

Actividad 2

Recordamos a los alumnos que Amador era un chico muy activo, tenía muchas aficiones. Ahora es el turno de los estudiantes de prestar atención a las aficiones de Amador y apuntarlas en la tabla de la FICHA 6, previamente repartida. Seguidamente, el propio estudiante deberá rellenar también la tabla con sus propias aficiones y las de su compañero.

Actividad 3

Se pregunta a los estudiantes cuál es el deporte favorito del personaje principal. A continuación, los estudiantes deberán rellenar el ejercicio 2 de la FICHA 6 con los deportes que ya conozcan y también algunos desconocidos para ellos. Cuando hayan terminado, por parejas, deberán escoger uno de los deportes que hubieran escrito y por turnos deberán representarlo delante de la clase mímicamente. El grupo que lo adivine representará su deporte y así sucesivamente hasta que hayan salido todos. El profesor debe promover el uso de vocabulario acorde con el nivel.

Actividad 4

Con la FICHA 7, los alumnos deben relacionar cada expresión con su significado. Después de corregir el ejercicio, el profesor puede poner un par de ejemplos sobre el uso de estas expresiones. También puede pedir a algunos alumnos que pongan ejemplos para corroborar que se han entendido. Una vez se haya verificado la comprensión, se les pide a los estudiantes que conjuntamente con su compañero escriban una historia en la que aparezca una de las expresiones anteriores. Finalmente deberán exponerla delante de la clase y se votará qué historia ha sido la más original

Actividad 5

Se vuelve a visionar el video en el momento en que se dice “Amador, apuesta por la justicia. Y tú, ¿Por qué sueño apuesta?” (2’05”). El docente reparte la FICHA 8 y pregunta con qué sueña Amador. Los alumnos deberán escribir la respuesta. A continuación se explican las maneras de cómo expresar deseo y se pide a los estudiantes que escriban los suyos propios. Podrán ponerse en común los diferentes resultados.

Actividad 6

Como actividad de ampliación, se repartirá a toda la clase en 8 grupos y se numera a cada uno de ellos desde el 1 al 8. Cada grupo deberá documentarse sobre el objetivo, número del cual le haya tocado, deberá pensar 3 maneras para aplicar ese objetivo y preparar una pequeña exposición oral de un par de minutos. En la clase siguiente cada grupo presentará su trabajo mientras sus compañeros anotan lo que han comentado sus compañeros en la FICHA 9. Finalmente se puede concluir la actividad con un pequeño debate.

BIBLIOGRAFÍA

- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio J. 1997. *La educación para el desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación*. Vitoria-Gasteiz: Hegoa.
- Ballester, S. 2009. Educación en valores en el currículo, *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Granada.
- Brautigam, D. 2009. *The Dragon's Gift*. New York: Oxford University Press.
- Caballero, I. 2004. *Cuaderno de trabajo de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- Celorio, G. y López, A. 2007. *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

- Fcongdl. 2007. *L'educació per al desenvolupament: una estratègia imprescindible*. Barcelona: Fcongdl.
- Ingenieria sin Fronteras (2009). *Manual de campañas para la movilización social*.
- Petrella, R. 2001. *La educación víctima de cinco trampas*. ATTAC: Universidad Católica de Bruselas.
- Pérez de Armiño, K. (Dir.). 2001. *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Barcelona: Icaria – Hegoa.
- Rist, G. 2002. *El desarrollo: historia de una creencia universal*. Madrid: Los libros de la catarata.
- VV.AA. 2004. *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

ALGUNOS VÍNCULOS DE INTERES

www.educacionparaeldesarrollo.org
<http://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com>
www.educacionenvalores.org
<http://directorio-guia.congde.org/guiaderecursos>
www.ecologistasenaccion.org
www.hegoa.ehu.es
www.educacionparaeldesarrollo.uva.es

ANEXOS

Ficha 1

Raimundo es un reportero con una gran experiencia,	viaja por el mundo entero agitando las conciencias
desde hace ya 20 años, va con su cámara en ristre	desenmascarando engaños que para otros no existen.
Empezó en su tierra, América, denunciando los abusos	de empresas con poca ética y gobernantes obtusos,
Pronto vio que en otras tierras, las cosas se repetían	y que en desastres, hambres, guerras las víctimas coincidían
También ha encontrado gente de Bombay al Amazonas,	comprometida y valiente que apuesta por las personas,
gente que comparte sueños y los medios a su alcance	que ha puesto todo su empeño y a pesar de los percances,
su esfuerzo se ha propagado como una red solidaria	y al desarrollo ha aportado desde muy diversas áreas,
con cabeza y corazón formando profesionales	de salud y educación en entidades locales.
Actúan con diligencia ante cualquier situación	con ayuda de emergencia o aplicando prevención.
Trabajan porque sea un hecho entre hombres y mujeres,	la igualdad de los derechos y también de los deberes.
Apoyándose en la ciencia, en temas de medio ambiente,	han revuelto las conciencias de todo tipo de gente.
Desde un discurso muy crítico, con éxito han reclamado,	en el terreno político, leyes y pactos de estado.
Cuentan para sus acciones con la sociedad civil,	se unen a sus actuaciones, de la jueza al albañil,
Con denuncias y campañas de sensibilización	han desmontado patrañas con pasión y con razón.
Todo esto ha visto Raimundo y después ha hecho balance	de la situación del mundo concluyendo que hay avances.
Se ha recorrido vereda aunque hoy lo más importante	es el curro que nos queda desde ahora en adelante.

Ficha 2

1. ¿En qué modo verbal está el siguiente verbo?

“Y trabajan porque sea un hecho entre hombres y mujeres, la igualdad de los derechos y también de los deberes.”

- a) Indicativo
- b) Subjuntivo
- c) Condicional
- d) Imperativo

2. ¿Cuándo se utiliza este modo verbal?

- a) Para expresar incertidumbre, posibilidad, deseo
- b) Para expresar situaciones reales
- c) Para expresar órdenes

3. Transforma las siguientes oraciones de modo indicativo al modo subjuntivo:

- Raimundo es un reportero con una gran experiencia.

- Raimundo ha encontrado gente comprometida desde Bombay al Amazonas.

- Los activistas vieron en otras tierras los mismos problemas que en su país.

- En el futuro seguiré trabajando para mejorar la situación de mi comunidad.

4. Construye oraciones en subjuntivo a partir de los siguientes elementos:

- Ojalá _____
- Espero que _____
- Quizá _____
- Es probable que _____
- Dudo que _____

Ficha 3

1. Une las siguientes palabras con su significado:

Consciencia	Mentira, noticia inventada, farsa
En ristre	Deseo intenso de hacer o conseguir una cosa
Empeño	Conocimiento detallado, exacto y real de algo
Diligencia	col. Trabajo
Patraña	Cuidado, prontitud, agilidad y eficiencia con que se lleva a cabo una gestión
Curro	Dispuesto a ser utilizado

2. Coloca las palabras anteriores donde corresponda:

- a) Marian **puso todo su** _____ en acabar esa tarea.
- b) Aquél periódico publicaba _____ todo el tiempo.
- c) Abdul tenía siempre su telescopio _____ por si ocurría un eclipse.
- d) Ese documental quiere crear _____ sobre el cambio climático.
- e) Los asistentes **actuaron** con mucha _____ durante aquella manifestación ya que no hubo ningún altercado en ningún momento.
- f) - ¿Vendrás de vacaciones con nosotros este verano?
- ¿Estás de broma? No tengo _____ desde hace meses, no tengo dinero para viajar.

Ficha 4

EL 0,7%



Esta cifra se refiere al tanto por ciento que deberían aportar los países ricos a los países en desarrollo en concepto de Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) a través de las instituciones internacionales. En 1980 durante la Asamblea General de la ONU se acordó que esta ayuda fuera del 0,7% del Producto Interior Bruto (PNB) para acabar con la pobreza antes del 2015. A pesar de este compromiso, tan solo cuatro países han alcanzado esta meta: Dinamarca, Luxemburgo, Noruega y Holanda. La siguiente tabla muestra la AOD en 2005 proporcionada por los distintos países:

País	%	País	%
Alemania	0,35	Holanda	0,82
Australia (*)	0,25	Irlanda	0,41
Austria	0,52	Italia	0,29
Bélgica	0,53	Japón (*)	0,28
Canadá (*)	0,34	Luxemburgo	0,87
Dinamarca	0,81	Nueva Zelanda	0,27
España	0,29	Noruega	0,93
Estados Unidos (*)	0,22	Portugal	0,21
Finlandia	0,47	Reino Unido	0,48
Francia	0,47	Suecia	0,92
Grecia	0,24	Suiza (*)	0,44

(Marcados con * los países que no habían fijado una fecha para conseguir este objetivo)

Datos extraídos de: <http://www.unmillenniumproject.org/press/07.htm>

1. ¿Crees que esta cifra es una gran cantidad de dinero para un gobierno?
2. ¿Por qué crees que sólo cuatro gobiernos han conseguido alcanzar esta cifra?
3. ¿Qué crees que se podría hacer para que los gobiernos consigan alcanzar esta cifra del presupuesto?
4. ¿Sabías que para eliminar la pobreza extrema en el mundo solo se necesitaría el 0,25% del PIB mundial?
5. ¿Sabías que las 50 personas más ricas del planeta tienen más renta per cápita que los 50 países más pobres?
6. Comenta la tabla con tus compañeros. ¿Por qué crees que hay países que sí han conseguido este objetivo y otros no?

Ficha 5

Amador es un _____ como muchos que te encuentras.

no hace nada extraordinario para salir en la _____.

Este joven estudiante de sonrisa y mano abierta,

va al _____ algún domingo, los sábados va de fiesta

y el resto de la semana: come, duerme, _____, sueña,

cocina, _____, estudia, hace deporte, _____.

Amador no es un experto ni nada que se parezca

en _____ y desarrollo pero algo sabe del tema.

Sabe que el reparto justo de _____ y de riquezas

y el respeto a los recursos que da la naturaleza

no es solo un tema político también es cuestión de ética.

Es un asunto _____ que a todos nos interpela¹.

Reconoce que quien vive la opresión² y la pobreza

es quien mejor va a saber cómo liberar su _____.

A su lado, trabajando y apoyando sus ideas

están las ONGDs³ con todas sus herramientas.

Sabe que el buen desarrollo no se mide con _____

sino en libertad, _____, escuelas y carreteras.

Y que para conseguirlo no bastan personas buenas,

necesitamos _____ que también se comprometan.

Que al actuar no se olviden de que hace más de una década

firmaron 8 objetivos con su **puño y con su letra**.

Ayuda oficial⁴ sin cargas, con _____ y sin sorpresas,

que llegue hasta el 0.7 y que no genere deudas,

que no solo sea _____, que fomente y fortalezca

libertades y _____ y que remueva conciencias.

Muchos igual que Amador deciden estar alerta

recordando a los gobiernos, que con crisis o sin ella,

con **vacas gordas o flacas**, al desarrollo se llega

aportando cada uno nuestro **granito de arena**.

Amador ya ha decidido,

se ha **puesto en marcha** y no espera.

Apuesta por la _____.

Y tú ¿por qué sueño apuestas?

¹ Interpelar: Pedir protección.

² Opresión: Falta de libertad a una persona o grupo.

³ ONGD: Organización No Gubernamental para el Desarrollo: Son organizaciones del gobierno que trabajan para fomentar el desarrollo en países empobrecidos.

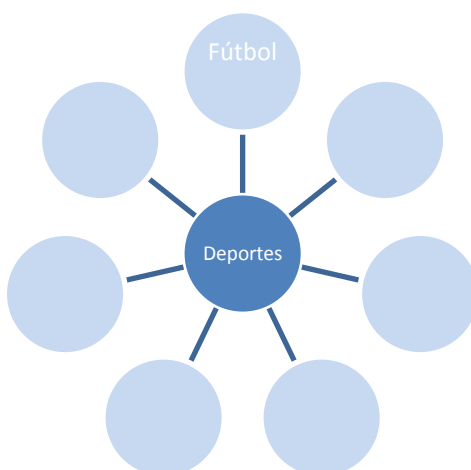
⁴ Se refiere a la Ayuda Oficial al Desarrollo, que es el dinero que aportan los gobiernos de países desarrollados a países empobrecidos.

Ficha 6

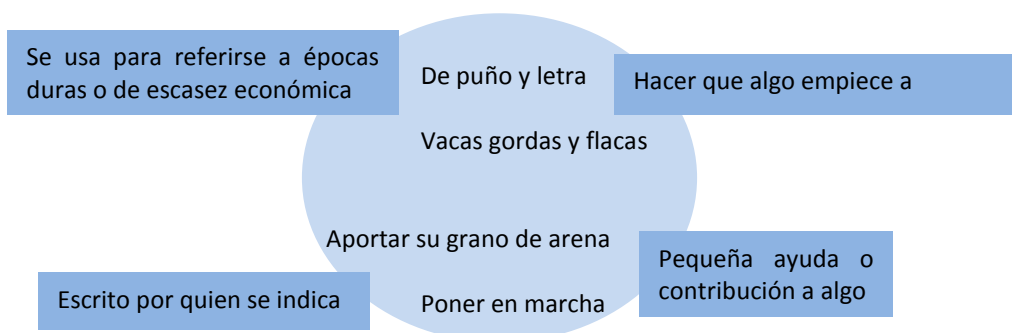
1. ¿Cuáles son las aficiones de Amador? ¿Y las tuyas? ¿Y las de tu compañero/a? Rellena la tabla con vuestra información.

Amador	Tú	Tu compañero/a

2. Amador hace deporte, ¿qué deportes conoces tú?



1. En el vídeo aparecen diversas expresiones, relaciona cada una con su significado:

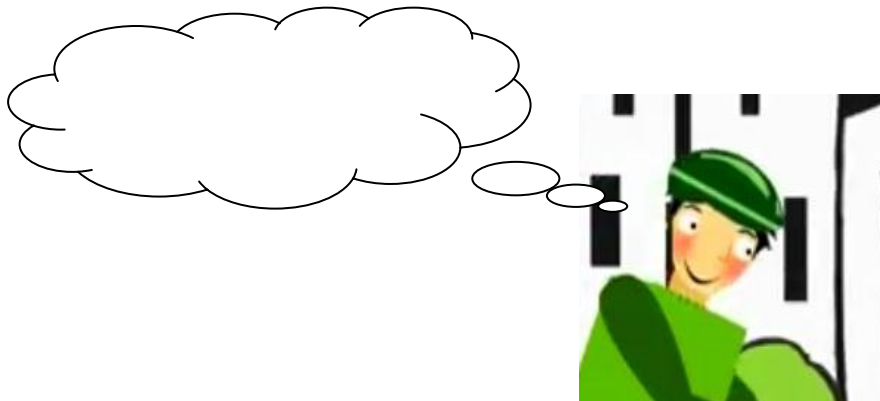


2. Ahora te toca a ti, escribir una historia en la que aparezca una de estas expresiones.

[illegible]

Ficha 8

1. ¿Con qué sueña Amador?



2. Y tú, ¿con qué sueñas? Escribe dentro de la nube tus deseos.

1. Espero

.....

2. Quiero

.....

3. Deseo

.....

Ficha 9

 ERRADICAR LA POBREZA EXTREMA Y EL HAMBRE	1. _____ 2. _____ 3. _____
 LOGRAR LA EDUCACIÓN DE CALIDAD UNIVERSAL	1. _____ 2. _____ 3. _____
 PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE LOS GÉNEROS Y LA AUTONOMÍA DE LA MUJER	1. _____ 2. _____ 3. _____
 REDUCIR LA MORTALIDAD INFANTIL	1. _____ 2. _____ 3. _____
 MEJORAR LA SALUD MATERNA	1. _____ 2. _____ 3. _____
 COMBATIR EL VIH/SIDA EL PALUÍSMO Y OTRAS ENFERMEDADES	1. _____ 2. _____ 3. _____
 GARANTIZAR LA SOSTENIBILIDAD DEL MEDIO AMBIENTE	1. _____ 2. _____ 3. _____
 FORTALECER UNA ASOCIACIÓN GLOBAL PARA EL DESARROLLO	1. _____ 2. _____ 3. _____

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

LA ATENCIÓN A LA FORMA DEL DISCURSO ESCRITO DE APRENDICES DE E/LE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO HONGKONÉS

LETICIA VICENTE RASOAMALALA
Universidad China de Hong Kong

RESUMEN

Desde mediados de los años 90, una serie de estudios teóricos y prácticos que se centran en la adquisición y enseñanza de lenguas extranjeras han postulado que los docentes potencialmente facilitan el aprendizaje formal de idiomas. La atención a la forma (en inglés, “*Focus on form*”) (Doughty y Williams, 1998) es uno de los modelos teóricos desarrollados en el campo de la adquisición de lenguas segundas que ha inspirado un enfoque pedagógico. Éste se fundamenta en captar la atención de los aprendices hacia ciertas estructuras de la lengua meta que están aprendiendo.

Resultados de investigaciones sugieren que el uso de este enfoque didáctico en contextos de aprendizaje de idiomas elicitó más respuestas por parte de los estudiantes. En particular, se propone que la autocorrección de las producciones incorrectas facilita la progresión en el aprendizaje de la lengua meta.

La mayoría de trabajos que han tratado sobre la atención a la forma investigan fenómenos de interacción oral en el aula de lengua extranjera. En cambio, una minoría se ha limitado a aplicarlo al discurso escrito generado por los aprendices de idiomas. En un intento de contribuir en esta área de investigación, se presentará un estudio piloto llevado a cabo en una universidad hongkonesa.

De manera específica, se examinarán las estrategias que fomentan la atención a la forma y las autocorrecciones de producciones escritas por parte de aprendices de

ELE. Asimismo, se introducirán estrategias docentes ajustadas a las características de los estudiantes basadas en este enfoque de enseñanza. Los resultados sugieren que la atención a la forma involucra de manera significativa a los estudiantes al reformular ellos mismos sus fragmentos escritos erróneos.

1. EL MARCO TEÓRICO

1.1. Los cimientos del área de estudio de la atención a la forma

Uno de los aspectos más controvertidos en el campo de la adquisición de segundas lenguas concierne a los efectos de la instrucción formal en el aprendizaje de idiomas. En los años noventa, se inició un debate versando sobre la utilidad de la enseñanza explícita de aspectos gramaticales de una lengua meta (Doughty, 2003; Doughty y Williams, 1998; Long, 1991; Lyster y Saito, 2010; Mackey et al., 2007; Muñoz, 2000; Paninos, 2005; Seedhouse, 2004).

De manera distintiva, una serie de investigaciones (Long, 2007) resaltan que ni los enfoques puramente tradicionales de enseñanza de idiomas ni los estrictamente comunicativos parecen desarrollar la precisión formal gramatical y la corrección en la adquisición de lenguas extranjeras. Asimismo, se han examinado las intervenciones docentes y las colaboraciones entre iguales ante los errores cometidos por los aprendices para mejorar la enseñanza y/o la adquisición de idiomas (Chaudron, 1984; De Guerrero y Villamil, 1994; Lyster y Ranta, 1997).

Fundamentalmente, distintas disciplinas han empleado terminología diversa y propia acorde con el campo de investigación. De manera significativa, el uso de vocablos diferenciados está supeditado a las preferencias individuales de los autores de estudios procedentes de variados ámbitos, entre los que destacan:

- i) el “tratamiento del error” para analistas del discurso en los inicios de esta disciplina aplicada en el entorno del aula
- ii) el “feedback correctivo” o “retroalimentación” utilizado por profesionales del mundo de la educación y los lingüistas
- iii) la “evidencia negativa” (en inglés, “*negative evidence*”) especialmente adoptada por psicólogos y lingüistas mentalistas estudiosos de la adquisición de la L1
- iv) el “feedback negativo” empleado por algunos grupos de psicólogos y lingüistas que investigan la adquisición de la L1 y/o la L2
- v) la “reparación docente” (en inglés, “*teacher repair*”) para los lingüistas que aplican las perspectivas del análisis del discurso y del análisis de la conversación

- vi) la “atención a la forma” o el “enfoque en la forma” (en inglés, “*focus on form*”) usados por un grupo de investigadores que indagan sobre la adquisición de segundas lenguas desde un punto de vista socio-interaccional

En general, gran parte de los estudios iniciales que se han centrado en el tratamiento del error (Corder, 1967; Hendrickson, 1978; Vigil y Oller, 1976) recomendaron forzar a los aprendices a que generen output (Swain, 2006) en el idioma que adquieren en lugar de que los docentes les proporcionen simplemente las formas correctas en la lengua meta. Sin embargo, estos consejos se desvanecieron a finales de los ochenta. Mayormente, se diluyó la idea de que el aprendizaje lingüístico fuera producto de una actividad social en el campo de investigación de la adquisición de lenguas (Krashen, 1981). No obstante, desde el punto de vista psicolingüístico, “el input comprensible” (Swain, 1985) no parece ser un aspecto clave en el aprendizaje lingüístico (Long, 1996; Schmidt, 1993) tal como los resultados de estudios sobre programas de inmersión canadiense reflejan. Por esta razón, los sujetos instruidos en este entorno de aprendizaje parecen fallar en ser proficientes en la habilidad auditiva y en sus producciones orales en la lengua meta (Long, 1996).

Desde hace dos décadas, diversas corrientes de investigación postulan que los aprendices deberían tomar conciencia sobre ciertos aspectos formales de la lengua meta durante su adquisición con el fin de asimilarlos con éxito (Egi, 2010; Gilakjani y Ahmadi, 2011; Godfried, 2010; Long, 2007; Lyster y Saito, 2010; Pérez-Vidal, 2002; Pica y Washburn, 2003; Schmidt, 1990, 1995; Sharwood Smith, 1993; Sheen, 2010a). Un grupo de investigadores reivindica que los docentes deberían adoptar un enfoque de enseñanza basado en la negociación de la forma. En éste, los profesores abordan puntos específicos de instrucción de la gramática de la lengua meta que actuarían como formas de “input significativo” (en inglés, “*meaningful input*”) (Long, 1996) para los estudiantes de lenguas extranjeras durante la realización de tareas comunicativas. Éstas deben surgir de manera espontánea y natural durante la interacción en el aula. Así mismo, en términos socio-interaccionistas, la negociación de la forma podría originar “output realizado” (en inglés, “*pushed output*”) (Hossein, 2007; Pica et al., 1989) por parte de los aprendices mientras hacen uso de la lengua meta.

Específicamente, se sugiere que las intervenciones docentes podrían desencadenar el desarrollo de la interlengua en el caso de que se cumplan ciertas condiciones (Mackey et al., 2004; McDonough y Mackey, 2006; Lyster, 2007):

- i) Primero, éstas deberían ser percibidas de forma bastante clara por parte de los aprendices.
- ii) Segundo, sería conveniente ofrecer el tiempo y las oportunidades necesarios a fin de que los aprendices autocorrijan sus producciones lingüísticas anómalas modificando el output.

- iii) Tercero, los docentes tendrían que ajustar sus intervenciones teniendo en cuenta la naturaleza del error ocasionado de manera que los aprendices se percaten de la incorrección de sus producciones en la lengua extranjera.

Estas hipótesis se materializaron fundamentalmente en los estudios que investigan las formas implícitas de feedback docente de acuerdo con el grado de ayuda potencial proveído al aprendiz de idiomas (Li, 2010; Lyster, 2001). El “feedback negativo implícito” se ha definido como aquella estrategia que anima a que el estudiante se autocorrija. Es decir, no se provee la forma correcta inmediatamente tras una producción anómala por parte del aprendiz. Un grupo de lingüistas del campo de la adquisición de segundas lenguas empezó a interesarse por el estudio de este tipo feedback (Long et al., 1998; Lyster, 1998a; Mackey y Philp, 1998) desde la publicación del artículo sobre la Hipótesis de la interacción de Long (1996).

Actualmente varios enfoques de aprendizaje sugieren que la provisión de formas implícitas de feedback negativo (especialmente, las peticiones de clarificación y las reformulaciones) podrían estimular a que los aprendices detectasen gracias a estas intervenciones docentes la disparidad en sus producciones entre su interlengua y la lengua meta.

En esta línea de pensamiento, diferentes investigadores han concluido que estas estrategias docentes podrían potencialmente desencadenar el desarrollo cognoscitivo del aprendiz o bien atraer la atención del aprendiz de una L1 o de una L2 hacia sus propios errores en las modalidades orales y escritas (Achard y Niemeier, 2004; DeKeyser, 1998; Doughty, 2001; Li, 2010; Ranta y Lyster, 2007). No obstante, es todavía necesario determinar las variables que podrían afectar la cantidad y la naturaleza del feedback negativo verbal y no verbal, así como las oportunidades que los docentes podrían proporcionar al aprendiz con miras a que autocorrija sus producciones en la lengua meta y genere output modificado (en inglés, “*modified output*”) en el campo de estudio de la adquisición de idiomas (Long, 2007; Mackey et al, 2003; Shehadeh, 2001; Vicente-Rasoamalala, 2009). Una parte de trabajos se centró en el enfoque pedagógico de “la atención a la forma” (Doughty y Williams, 1998).

Pese al gran número de investigaciones, el entorno óptimo de adquisición de segundas lenguas aún no ha sido precisado y los factores facilitadores que rodean este proceso son todavía motivo de controversia desde diferentes perspectivas de investigación (Aljaafreh y Lantolf, 1994; Lantolf, 2006; Long, 2007; Mackey, 2006). En general, los resultados de los estudios existentes en la materia no son concluyentes y esta área está todavía investigándose.

1.2 La noción “atención a la forma”

En la actualidad, existen dilemas en las formas de intervención docente (Long, 2007; Pavel y Gatbonton, 2006). Desde principios de los años noventa, una serie de estudios se interesaron en valorar la “evidencia negativa” o “feedback negativo” suministrado por expertos de lengua¹ a los aprendices. En términos cognitivos, Schmidt (1990, 1995) defendió que si los aprendices no toman conciencia ni se dan cuenta de ciertos aspectos formales de la lengua meta durante alguna fase del aprendizaje de ésta, no se producirá una fase de asimilación (en inglés, “intake”).

En especial, un grupo de lingüistas ha examinado los procedimientos que captan mejor la atención de los estudiantes de idiomas hacia sus propias producciones erróneas u output en la lengua meta que están adquiriendo (Doughty y Williams, 1998; Ellis et al., 2001; Iwashita, 2003; Lightbown y Spada, 1990; Long, 1991). Se ha descrito este fenómeno como “atención a la forma” en el aula de segundas lenguas (Doughty y Varela, 1998; Lyster, 1996, 1998a; White et al., 1991). Este enfoque didáctico se desarrolla a partir de los modelos socio-interaccionistas de adquisición de lenguas extranjeras (Long, 2007). En estos, es fundamental que los estudiantes se fijen en aspectos formales del input de una lengua extranjera para facilitar su aprendizaje de una manera comunicativa y experiencial. En especial, se postula que la mejor manera de adquirir una lengua meta consiste en experimentar con ella como aprendiz y utilizarla como instrumento de aprendizaje. Desde un punto de vista pedagógico, contrasta con la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras que se basa en la gramática.

De forma distintiva, hay que diferenciar dos nociones (Carter y Nunan, 2001; Ellis, 2002; Ellis et al. 2002; Long, 1991, 2007; Norris y Ortega, 2000):

- i) “**la atención a las formas**” se refiere al contenido intrínseco que se presenta a lo largo de una lección y trata unas formas específicas en la lengua meta.
- ii) “**la atención a la forma**” concierne a las estrategias didácticas que atraen la atención de los aprendices de manera contundente y fortuita hacia elementos formales de la lengua meta en el transcurso de una tarea.

Long (1991) equipara la noción de “la atención a las formas” con la enseñanza tradicional de la gramática donde se estudian componentes lingüísticos de manera intensiva y exclusiva o bien como estructuras aisladas (véase la Tabla 1).

¹ La noción de “expertos de lengua” se refiere a los docentes o compañeros de clase con un nivel de competencia más alto que el de su interlocutor/-a en episodios puntuales de aprendizaje de idiomas.

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS		
OPCIONES	MÉTODOS DE ENSEÑANZA	DESCRIPCIONES DE ACTIVIDADES PROTOTÍPICAS
1. Atención a las formas	♦ Gramática traducción ♦ Audiolingualismo ♦ Método de Respuesta Física Total ♦ Método silencioso ♦ Sílabos nocional-funcionales o estructurales	♦ Traducciones ♦ Presentación extensa de reglas gramaticales y ejercicios controlados de estructuras lingüísticas secuenciados en diferentes niveles de complejidad y de forma sistemática.
	♦ Enseñanza enfocada por tareas	♦ Presentación breve de reglas ♦ Comentarios metalingüísticos ♦ Dictogloss ♦ Repetición por parte del profesor de una producción errónea del aprendiz ♦ Reformulaciones docentes ♦ Input ensalzado (en inglés, “Enhanced Input”)
2. Atención a la forma	♦ Enseñanza de la lengua por contenidos	♦ Uso puntual de la lengua meta extranjera por parte de un aprendiz de idiomas para realizar tareas cuyo objetivo es aprender un contenido en algunas asignaturas. (Por ejemplo, escribir sobre un aspecto de la historia en inglés, realizar y describir un experimento químico en español, etc.)
	♦ Aprendizaje natural	♦ Comunicarse con nativos y aprender la lengua meta en un entorno no formal (Por ejemplo, desde la infancia con alguno de los progenitores o familiares, en un país extranjero, durante un intercambio lingüístico, etc.).
3. Atención al contenido	♦ Inmersión	♦ Actividades en algún programa de inmersión dirigidas a estudiantes cuya lengua materna no es el medio de instrucción de la asignatura.

Tabla 1 – Enfoques de enseñanza de idiomas basado en Long (1998).

En cambio, “la atención a la forma” consiste en una interrupción aislada por parte del docente del discurso generado por un aprendiz de idiomas a causa de un problema de comprensión o de producción vinculado a un aspecto formal de la lengua meta (Long y Robinson, 1998: 23). Específicamente, la noción de forma se refiere a los componentes morfológicos nominales y funcionales tales como preposiciones, artículos y pronombres. Se postula que el desarrollo de conocimientos gramaticales se ejecuta mejor si se usa la lengua en un contexto significativo para el aprendiz. Es decir, la gramática de una lengua meta se adquiere al involucrarse el aprendiz en un episodio comunicativo, de manera receptiva o bien productiva en el aula de lenguas extranjera. De manera particular, la atención a la forma considera el aprendizaje en el aula secuenciado a través de tareas.

Long (1991) establece que la atención a la forma se rige por tres criterios generales:

- i) El objeto de atención debe surgir de forma fortuita.
- ii) La finalidad de la actividad en el aula debería ser el contenido o la comunicación usando la lengua extranjera.

- iii) El docente debe dirigir la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística sin ayuda pedagógica explícita.

Doughty y Varela (1998) postulan que este enfoque puede ser beneficioso para el aprendizaje de idiomas si se cumplen estas otras circunstancias:

- i) la autenticidad de las tareas
- ii) el uso específico de formas de la lengua meta
- iii) la provisión de la atención a la forma debe realizarse sin quebrar la interacción didáctica de manera rápida e inmediata.

En relación a la tipología, Doughty (1998) clasifica diferentes estrategias de atención a la forma de acuerdo con su grado de explicitud (véase la Figura 1)

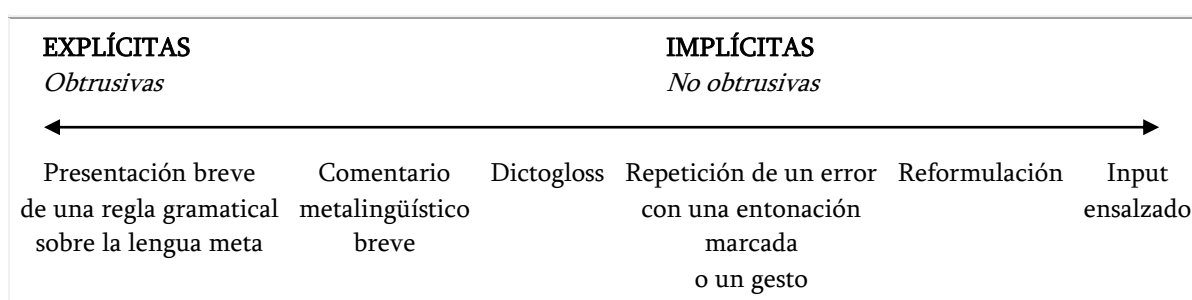


Figura 1 – Tipos de técnicas de atención a la forma (adaptada de Doughty, 1998: 145).

Por lo que se refiere al período de provisión, el tratamiento didáctico se puede suministrar en el aula de lengua extranjera de dos maneras según Doughty y Williams (1998):

- i) **la atención a la forma proactiva** (en inglés, “*proactive focus on form*”): el docente planifica actividades y los aprendices deben hacer un uso significativo de las formas específicas en tareas comunicativas iniciales que van a poner en práctica en actividades complejas subsiguientes. Esta estrategia didáctica se basa en el diseño planificado de tareas concebido para dar oportunidades a los estudiantes en la utilización de formas problemáticas en una lengua meta.
- i) **la atención a la forma reactiva** (en inglés, “*reactive focus on form*”): la intervención docente es fortuita y espontánea cuando éste percibe producciones incorrectas por parte de los aprendices. Estos errores aparecen de manera natural en el transcurso de una tarea comunicativa de aprendizaje de idiomas. Este enfoque implica captar la atención de los estudiantes de sus propios errores en el discurso oral o bien en el escrito. Durante las interacciones orales, se les anima a que se autocorrijan de manera inmediata.

En cambio ante las producciones escritas, se les proporciona feedback docente escrito postergado.

Ellis et al. (2001b) se refieren a otra categoría de la atención a la forma que denominan “**preventiva**” (en inglés, “*preemptive*”). Ésta consiste en interrumpir una actividad de clase para que los aprendices presten atención a una forma que se percibe como potencialmente problemática.

De manera sucinta, diferentes estudios (Long, 2007) tratando sobre este enfoque de enseñanza han debatido sobre:

- i) los tipos de formas lingüísticas que se deben considerar en la enseñanza formal de idiomas
- ii) las etapas de aprendizaje de las lenguas extranjeras y las formas problemáticas en relación con la interlengua de los aprendices
- iii) el input significativo y el input comprensible
- iv) las oportunidades de interacción en el aula

Especialmente, la manipulación del input es uno de los procedimientos más comunes en la atención a la forma proactiva (Doughty, 1991) y preventiva. El input ensalzado (en inglés, “*Input Enhancement*”) (Alanen, 1995; Doughty, 1991) es la estrategia didáctica más común que hace resaltar artificialmente una forma de la lengua meta sirviéndose de medios informáticos y de feedback metalingüístico proporcionados de manera aislada o en combinación. Comprende dos técnicas que parecen agudizar la atención de los estudiantes hacia formas de la lengua meta de manera implícita:

- i) **la anegación del input** (en inglés, “*Input flooding*”): consiste en la presentación de manera profusa de ciertas formas lingüísticas de manera artificial sin obviar el objetivo comunicativo.
- ii) **el ensalzamiento tipográfico del input** (en inglés, “*Typographical Input Enhancement*”): se define como el empleo de recursos tales como el subrayado, colores, mayúsculas, textos resaltados en negrita o itálica.

Un número de estudios que han experimentado con el input ensalzado en la modalidad escrita sugieren que los sujetos recibiendo este tipo de tratamiento mejoraron considerablemente su competencia en ciertos aspectos formales de la lengua meta (Scott, 1989; Trahey y White, 1993). No obstante, Long (1991) y Long y Robinson (ob.cit.) puntualizan que la instrucción formal debería atraer la atención de los estudiantes en entornos de discursos orales y escritos mediante tareas comunicativas. Éstas deberían consistir en actividades próximas a acciones que reflejan la vida real, tales como participar en entrevistas o en debates, o bien escribir cartas a amigos utilizando la lengua meta de manera interactiva. De este modo, los

aprendices que experimenten dificultades en la comprensión y/o en la producción de formas gramaticales en la lengua extranjera podrían buscar ayuda para corregir errores. Asimismo, podrían darse cuenta por sí solos de que existen incorrecciones en el uso, o bien de problemas de comprensión en los discursos en la lengua meta (para más información, véase Doughty y Williams, 1998). Por lo tanto, la interacción es considerada como un medio para mejorar las destrezas lingüísticas de los aprendices al encontrarse con problemas de comunicación (Swain y Lapkin, 1998).

En suma, la atención a la forma se basa en la identificación e implementación de estrategias de feedback que faciliten el aprendizaje del estudiante que incluyen aspectos gramaticales de la lengua meta. Este procedimiento surgió con el fin de mejorar el enfoque de enseñanza puramente comunicativo. Pese a ello, ha sido una aproximación didáctica controvertida al interpretarse que se privilegiaba la enseñanza de puntos discretos gramaticales (Doughty y Williams, 1998). De igual manera, los resultados de estudios de atención a la forma (en particular, los de corte experimental), de atención a las formas o de enfoques puramente comunicativos son contradictorios sobre sus ventajas (Leow et al., 2008; Long, 1991, 1997, 2007; Lyster, 2007; Long y Robinson, 1998). Por otro lado, algunos investigadores defienden que este enfoque ayuda a i) monitorizar el output en relación a estructuras más complejas y ii) acelerar el aprendizaje (Ellis, 1993; Long y Crookes, 1992; White, 1991 citado en Williams, 1995).

1.3. La negociación de la forma

Desde los años 80, el enfoque comunicativo ha hecho especial hincapié en la preponderancia de la comunicación oral que la escrita en la enseñanza de idiomas influido por las corrientes dominantes mentalistas (Krashen, 1982). Éstas últimas propugnaron la total desconsideración de aspectos formales de la lengua extranjera y los factores contextuales externos. No obstante, tras una década el interés por la atención a la forma fue estimulado a causa de una serie de estudios abogando por los efectos positivos en la producción y la comprensión de las lenguas extranjeras por parte de los aprendices mediante la “interacción negociada” o la “negociación” en el aula de idiomas (De la Fuente, 2002; Ellis, 1991; Ellis et al., 1994; Gass y Varonis, 1989, 1994; Krafft y Dausendschön-Gay, 1994; Long, 1991, 1992; Mackey, 1995; Musumeci, 1996; Pica, 1987, 1992; Pica et al., 1987).

De manera distintiva, diferentes estudios del campo de segundas lenguas se han referido al constructo “negociación” como un procedimiento de aprendizaje en el que se cumplen las siguientes condiciones (Abdesslem, 1993; Gass y Varonis, 1989, 1994; Long, 1996; Pérez-Vidal, 2002; Pica, 1994):

- i) El flujo de la comunicación se interrumpe como resultado de dificultades reales o anticipadas de comprensión expresadas por uno de los interlocutores. En particular, puede comportar distintos grados de errores por parte de los aprendices. Por ejemplo, problemas leves de propiedad del lenguaje o discursos incoherentes plagados de interrupciones que afectan la comunicación.
- ii) Los interlocutores interactúan para “remediar” dificultades de comprensión de un mensaje (“negociación del contenido”) o bien para reformular ciertas formas lingüísticas incorrectas (“negociación de la forma”) con el fin de generar un discurso más claro.

Desde las dos últimas décadas, un número considerable de investigaciones en el campo de las segundas lenguas tiende a estudiar las variables de los tipos de negociación que podrían facilitar el aprendizaje de idiomas en el contexto del aula. Los episodios de negociación de la forma o del contenido se desencadenan habitualmente en cuanto un interlocutor informa sobre la incorrección generada por otro interlocutor (normalmente el aprendiz). El experto lingüístico recurre a una variedad de ajustes durante la negociación de contenidos o de la forma en el aula entre las que caben destacar: las confirmaciones (por ejemplo, “*¿Es esto lo que quieres expresar?*”), las peticiones de clarificación (por ejemplo, “*¿Qué quieres decir con esto?*”) y las repeticiones (por ejemplo, “*el amiga es buena*” [reproduciendo la producción previa del aprendiz]).

Inicialmente, la mayoría de estudios en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras que han abordado la negociación en el aula se centraron en “la negociación de contenidos” (en inglés, “*negotiation of meaning*”). Este fenómeno se ha estudiado en una variedad de contextos de inglés como lengua extranjera (EFL) (Faraco y Kida, 2008; Pica, 1994; Révész, 2009), en lecciones de enseñanza por contenidos (Musumeci, 1996) y en clases de inmersión canadienses (Lyster, 1998b). Esta estrategia conversacional docente ordinariamente se manifiesta durante intercambios orales en el aula de lengua extranjera y consta de i) elicitaciones, ii) feedback metalingüístico, iii) peticiones de clarificación, iv) repeticiones de los errores y v) reformulaciones.

En particular, “la negociación de la forma” (en inglés, “*negotiation of form*”) consiste en interacciones que procuran suscitar la atención del aprendiz hacia sus propios errores lingüísticos con miras a que modifique su output incorrecto y se autocorrija (Ellis, 1998; Ellis et al., 1994; Gass et al., 1998; Gass y Varonis, 1994; Long, 2007; Loschky, 1994; Mackey y Philp, 1998; Swain y Lapkin, 1998). Un número de investigadores defiende la negociación de la forma como la clave del éxito en la adquisición de lenguas extranjeras. Concretamente, esta estrategia conversacional didáctica comportando episodios de negociación consiste en acciones interactivas cuyo objetivo es resaltar la forma del output que no se conforma a las normas de una

L2 (Ellis et al., 1994; Gass et al., 1998; Gass y Varonis, 1994; Lyster, 1999; Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998; Swain y Lapkin, 1998).

Este procedimiento se origina en el momento en que un interlocutor señala que ha surgido un problema de naturaleza lingüística durante una interacción en el aula (Ellis et al., 2001; Lyster, 1998b, 2007; Lyster y Ranta, 1997; Pérez-Vidal, 2007; Yang y Lyster, 2010). Según Abdesslem (1993), la corrección de un aspecto lingüístico formal que conlleva a la interrupción de una actividad es un fenómeno común en las aulas de idiomas. Se persigue potencialmente mejorar la precisión de las producciones de los aprendices en formas de la L2 y la comprensión mutua del mensaje de los interlocutores.

De manera específica, estudios han revelado que este tipo de negociación se manifiesta a través de formas ensalzadas de input (en inglés, “*input enhanced forms*”) para los aprendices de lenguas (Doughty 1988; Loschky 1994) durante la interacción oral en el aula. De este modo, los mensajes se hacen más comprensibles para estos estudiantes. Branden (1997) describe la negociación de la forma como una manifestación que tiene lugar únicamente en diadas de profesor-estudiante. No obstante, igualmente acontece entre iguales (Russel, 2009).

Característicamente, ciertas estrategias docentes que surgen durante la negociación de la forma tales como reformulaciones y correcciones explícitas están bajo estudio en relación a sus cualidades potenciales como “input ensalzado” para los aprendices de idiomas (en inglés, “*input enhancement*”) (Abe, 2006; Dekhinet, 2008; Han, 2001; Izumi, 2002; Jensen y Vinther, 2003; Sharwood Smith, 1993; Swain, 2000; Tsutui, 2004).

Una función didáctica distintiva de esta clase de negociación conlleva a la provisión de feedback lingüístico por parte del docente que incita a la autocorrección. El proveedor de feedback (ordinariamente el docente) focaliza la atención del aprendiz hacia la estructura lingüística problemática. Se postula que los episodios de interacción en el aula facilitadores de aprendizaje fomentan a que los aprendices se den mejor cuenta de la laguna entre sus producciones erróneas y las formas correctas en la lengua meta. Han (2001: 584) ha definido este proceso como “el feedback afinado” (*fine-tuning corrective feedback*). Asimismo, existen indicios en diferentes investigaciones que las tareas complejas que involucran mayor nivel de dificultad para los aprendices promueven más negociación en el aula que las tareas fáciles (Pica et al., 1993).

Con la excepción de los estudios de inmersión previamente mencionados, la mayoría de estudios que tratan sobre la “negociación” en entornos lingüísticos han sido llevados a cabo en entornos experimentales y controlados (De la Fuente, 2002; Doughty, 1991; Gass y Varonis, 1994; Ishida, 2004; Iwashita, 2003; Long et al., 1998;

Mackey y Oliver, 2002; Mackey y Philp, 1998; McDonough, 2005; Muranoi, 2000; Oliver, 1995, 1998; Pica et al., 1989).

Diferentes autores resaltan la función pedagógica de la atención a la forma. Las definiciones de negociación de la forma se refieren a la modalidad oral pese a que los investigadores que defienden este procedimiento incluyen la modalidad escrita. No obstante, una minoría de estudios ha tratado la negociación de la forma en contextos de tareas escritas (Ferris, 2010; Roberts, 1995; Sheen, 2010b).

En especial, las reformulaciones como estrategia docente correctiva han sido investigadas extensamente en esta área de estudio a pesar de que la mayoría de estudios hallaron que se utilizan mucho más profusamente en el curso de negociaciones de contenido que en las de forma (Doughty y Williams, 1998; Sheen, 2006; Zyzyk y Polio, 2008). Sin embargo, el grado de efectividad de la atención a la forma podría depender del nivel de atención y asimilación por parte del aprendiz sobre la forma, el contenido y la función de ciertos componentes lingüísticos (Khatib y Derakhshan, 2011; Liu, 2011).

Cabe señalar que los fallos de los aprendices tras las intervenciones docentes en las que suministran feedback correctivo resultante de la negociación de la forma no significan que el tipo de retroalimentación docente haya sido ineficaz en términos de adquisición. En general, los efectos inmediatos y duraderos a largo plazo de las autocorrecciones de los aprendices en estos entornos potenciales de adquisición no han sido desenmascarados (Mackey, 1999; Nabei y Swain, 2002). Pese a ello, hay señales de que puede haber producciones subsiguientes de los aprendices (“uptake”) y las acciones que emprenden tras la provisión del feedback ponen en manifiesto que podrían haberse percatado de las incorrecciones.

En particular, la mayoría de trabajos en esta área ha optado por analizar la negociación en el aula en relación con la adquisición y la producción por parte del aprendiz de aspectos morfológicos y sintácticos de la L2 en contextos orales (Long et al., 1998; Mackey, 1999; Mackey y Philp, 1998; Nakahama et al., 2001; Nobuyoshi y Ellis, 1993; Van den Branden, 1997).

Una minoría de estudios ha examinado los efectos potenciales de la negociación en la adquisición de vocabulario en la lengua meta (Ellis et al., 1994; He, 1998) y el papel de la producción de “output ensalzado” (en inglés, “*pushed output*”) durante la interacción en el aula (De la Fuente, 2002). Los resultados de estudios existentes revelan que la negociación parece ser más fructífera si se proporciona tratamiento a los aprendices sobre componentes léxicos y unidades sintácticas complejas (Pica, 1994).

2. EL ESTUDIO PILOTO

El presente estudio de piloto, enmarcado en el paradigma de la investigación-acción en el aula (Burns, 2010; Madrid, 2001), pretende examinar si aprendices de español como lengua extranjera en una universidad hongkonesa parecen incorporar el feedback y las formas de input ensalzado en sus autocorrecciones al llevar a cabo una tarea escrita en diferentes fases. Los estudiantes fueron reformulando progresivamente en sus trabajos aspectos formales de la lengua meta y de contenido inexactos teniendo en cuenta la ayuda proveída por el docente y sus compañeros de clase.

2.1. Preguntas de investigación

La exposición general de los hechos se especifica en las siguientes preguntas de investigación exploratorias:

- Primera pregunta de investigación. *¿Qué tipos de procedimientos didácticos parecen captar la atención de aprendices de ELE hacia sus propias producciones anómalas escritas?*
- Segunda pregunta de investigación. *¿Qué estrategias de atención a la forma generan autocorrecciones más inmediatas o “uptake” por parte del aprendiz?*
- Tercera pregunta de investigación. *¿Qué rol o grado de influencia podrían tener las respuestas de los aprendices en el desarrollo de la interlengua?*

2.2. Metodología

Partiendo de los postulados teóricos actuales socio-interaccionistas que sugieren que las formas implícitas de retroalimentación o de feedback docente y las formas de input manipulado podrían mejorar la competencia escrita de los aprendices de idiomas, la investigadora decidió explorar si un grupo de estudiantes (N=18) del sexto nivel de ELE en una universidad hongkonesa toma en cuenta estos procedimientos didácticos en la elaboración de una multitarea escrita. El contenido de la actividad versó sobre un aspecto de la civilización hispánica elegido por los estudiantes.

Teniendo en cuenta el cúmulo de investigaciones previas, el presente estudio pretende:

- i) describir las condiciones en las que aprendices y profesores entablan episodios de negociación de la forma generadas por producciones escritas erróneas fortuitas de los estudiantes en la lengua meta.
- ii) identificar, de acuerdo con teorías de adquisición de lenguas existentes, cómo episodios de feedback docente y de colaboración entre iguales podrían ser particularmente prominentes y significativos para captar potencialmente mejor la atención a la forma por parte de los aprendices.
- iii) investigar el grado de implicación de los aprendices al recibir algún tipo de tratamiento de atención a la forma. En particular, si los estudiantes se dan cuenta de sus propios errores con ciertos tipos de feedback y de qué maneras se autocorrigen o bien cómo fracasan en sus intentos.

En primer lugar, este estudio indaga sobre las estrategias docentes que parecen potenciar mejor la autocorrección. De forma distintiva, explora las secuencias didácticas que parecen concienciar mejor a los aprendices sobre sus propios errores escritos que surgen de manera natural mientras llevan a cabo una multitarea.

Conforme a estos objetivos, de forma exploratoria y a lo largo de dos meses se analizaron i) los tipos de errores escritos (de carácter léxico, ortográfico, morfosintáctico y de uso inapropiado de la L1) generados por los aprendices que surgían de manera natural e inesperada y ii) las intervenciones docentes y la colaboración entre iguales como detonantes para captar la atención a la forma y producir “uptake” durante la ejecución de esta tarea encomendada.

De manera específica, se analizaron las producciones escritas de los aprendices y la distribución de la frecuencia de las intervenciones docentes en los trabajos escritos ante errores en la lengua meta. Se dio una interpretación cualitativa sobre los efectos del feedback docente y de la escritura en colaboración entre iguales en diferentes etapas teniendo en cuenta las teorías socioculturales y los instrumentos existentes de corte constructivista (Lantolf y Appel, 1994).

2.2.1. La atención a la forma en una multitarea escrita

En este estudio piloto, se examinó el fenómeno de la atención a la forma a través de una multitarea escrita. Un número de estudios (Ferris, 2010) han postulado que la escritura colaborativa puede ser un entorno óptimo para ejercitar este enfoque didáctico. Los aprendices de ELE entregaron tres veces sus producciones escritas en soporte informático. De forma preliminar, redactaron en parejas los contenidos iniciales en escritos con el fin de preparar una presentación oral sobre un aspecto de la civilización hispánica.

En una primera fase, el docente señaló con formas más implícitas de feedback los errores lingüísticos y las incoherencias semánticas con miras a que los estudiantes se autocorrigieran. Específicamente, resaltó las incorrecciones con relieves tipográficos y proveyó feedback acompañado de comentarios. Si los aprendices de ELE seguían cometiendo errores tras la primera fase de tratamiento de atención a la forma, el docente les suministraba formas de feedback más explícitas en una segunda fase.

Los estudiantes procedieron a una tercera fase de autocorrección y revisión de formas lingüísticas escritas y contenidos después de tener en cuenta sugerencias de cambios suministrados por sus compañeros. Por lo que se refiere a las evaluaciones de sus producciones en la lengua meta, tras las dos primeras entregas de versiones de sus tareas los estudiantes recibieron notas cualitativas por parte del docente. La nota definitiva se proporcionó después de una presentación oral de sus trabajos.

Si persistían ciertos errores cometidos por los aprendices de forma generalizada en el grupo de clase, se realizaban actividades complementarias de anegación de formas de input (en inglés, “input flooding”) sobre los aspectos lingüísticos en español que parecían ser difíciles para ellos. Por ejemplo, tareas sobre el uso del imperfecto y del indefinido presentadas en Power Point. Estas actividades prácticas eran de carácter proactivo y reactivo de refuerzo que procuraban contrarrestar problemas recurrentes estructurales de la lengua meta y las lagunas de conocimientos por parte de los estudiantes. Estas incorrecciones en la lengua meta se manifestaban en sus producciones en la lengua extranjera. Por otro lado, ciertos aspectos lingüísticos fueron tratados en cursos anteriores. Con el fin de consolidar estas formas lingüísticas, se ejercitaron éstas a través de tareas complementarias que incluían apuntes recordatorios de reglas gramaticales e formas de input anegado.

De manera explícita, se requirió que los estudiantes reformularan formas incorrectas indicadas por el docente. Después de esta fase los estudiantes se intercambiaron sus trabajos escritos. Posteriormente, recibieron feedback de sus compañeros en relación a sus producciones. Tras una última versión corregida y revisada por el docente, este proceso de elaboración culminó con una presentación oral de los productos finales de los aprendices ante la clase. En general, esta actividad actuó como una evaluación sumativa de la multitarea.

2.2.2. Las estrategias didácticas de atención a la forma escrita

Asimismo, el estudio piloto trató de categorizar y definir las estrategias didácticas que incitan la atención a la forma. Se adaptaron ciertas categorías de feedback negativo docente explícito e implícito fijadas por Lyster y Ranta (1996) y Chaudron (1988). Éstas se han referido originalmente al feedback docente oral.

Las siguientes tablas (Tablas 2 y 3) muestran las subcategorías de feedback negativo escrito explícito e implícito. En particular, las formas de feedback negativo implícito están reformuladas de las categorías creadas originalmente por Lyster y Ranta (1997) en los contextos de interacción oral en el aula de lengua extranjera.

TIPOS DE FEEDBACK EXPLÍCITO NEGATIVO ESCRITO	DEFINICIONES
1. Provisión	Provisión explícita de la forma correcta en la lengua meta señalando que se ha cometido un error. <i>Ejemplo:</i> El verbo ser es incorrecto aquí con años. Recuerda “TENER AÑOS”.
2. Ajustamiento	Alteración visible de una parte de la producción escrita del aprendiz llevada a cabo por el docente. <i>Ejemplo:</i> Los baileses andaluces son alegres
3. Explicación	Provisión explícita de información sobre un error generado por el aprendiz. <i>Ejemplo:</i> “Se expresa inteligente” no es muy correcto. Es mejor “de forma” o “de manera” inteligente.

Tabla 2 - Tipos de *feedback* explícito negativo escrito.

De manera intensiva, el docente instruyó a los estudiantes para que se fijaran en las formas y funciones de los tiempos verbales del pasado. Estos eran uno de los errores más recurrentes en los aprendices de este nivel. Asimismo, el docente les informó sobre el significado de las formas escritas ensalzadas que tenían la función de feedback. Se usó relieve tipográfico añadido de colores y subrayado para proveer formas de feedback docente implícito.

TIPOS DE FEEDBACK IMPLÍCITO NEGATIVO ESCRITO	DEFINICIONES
1. Reformulación	Estrategia que reestructura la producción escrita original de un aprendiz con la forma correcta sin señalar de manera explícita que era errónea. <i>Ejemplo:</i> Estas (Estos) problemas se originaron
2. Petición de clarificación	El docente pide información complementaria al aprendiz para indicarle implícitamente que una parte de su producción es incorrecta incitándole a autocorregirse. <i>Ejemplo:</i> ¿Estás seguro que se escribe así?

3. Relieve tipográfico de porciones de texto	El subrayado, el trazado de un círculo o marcado con colores de fragmentos textuales se supeditan a convenciones fijadas por el docente que se dan a conocer a los estudiantes. Estos relieves tipográficos de porciones de texto informan al aprendiz sobre una incoherencia en sus producciones que deben autocorregir. <i>Ejemplo:</i> Ellos luchabaron. [escrito debajo del escrito original del estudiante]
4. Feedback metalingüístico	Se refiere a informaciones sobre la naturaleza del error del aprendiz sin proveer de manera explícita la forma correcta. <i>Ejemplo:</i> Hay un problema con el tiempo del verbo.
5. Elicitación	Estrategias didácticas que alientan a los estudiantes a hacer cambios en sus producciones escritas. <i>Ejemplo:</i> ¿Los cantadores de ópera?

Tabla 3 – Tipos de *feedback* implícito negativo escrito.

Ciertas porciones de feedback metalingüístico que eran complejas para los aprendices se proporcionaron en una de las lenguas vehiculares de los estudiantes hongkoneses (el inglés).

Por otro lado, la corrección en colaboración entre iguales pareció motivar a los estudiantes en aspectos lingüísticos que debían mejorar. Se les dio potencialmente la opción de analizar y discutir con otros compañeros de clase tal como expresaron en cuestionarios de opinión de corte cualitativo. Asimismo, tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre todo el proceso de reescritura, revisión, mejora y de edición de la versión final de sus escritos. De esta manera, se optó por soportar y ensalzar el desarrollo de la lengua meta de acuerdo con los modelos teóricos existentes en el área de la adquisición de lenguas extranjeras (Behan et al., 1997).

El presente estudio adopta la noción de “negociación en el aula” y asume que el aprendizaje de un idioma extranjero tiene lugar en un entorno social y es cimentada a través de diálogos colaborativos. En el aula de lenguas extranjeras los interlocutores interactúan cara a cara de manera sincrónica. En cambio, la negociación de la forma escrita se diferencia por no ser sincrónica. A pesar de ser mencionada en estudios versando sobre la negociación de la forma (Hillocks, 2005), este tipo de estrategia docente ha sido definida por autores de este campo de forma minoritaria.

En general, los episodios de negociación se conciben como ventanas de oportunidades o niveles de ayuda que podrían desencadenar “interacciones significantes” en los procesos de adquisición de idiomas. Este marco se basa en las

aproximaciones teóricas socio-interaccionistas y socioculturales que caracterizan los ajustes del feedback docente como cruciales para acrecentar la conciencia por parte del aprendiz sobre la propiedad de sus producciones en lengua extranjera. Con el fin de examinar y analizar los episodios de negociación de la forma en el presente estudio piloto, se adoptó parte del “Modelo de discurso correctivo de feedback” ideado por Lyster y Ranta (1997). Este instrumento considera las intervenciones docentes que incluyen formas implícitas de retroalimentación.

2.2.3. El andamiaje durante los procesos de negociación de la forma

De manera exploratoria, se escrutó la frecuencia de las reacciones docentes y se especuló sobre su potencial en relación con la efectividad ante las producciones anómalas de los aprendices de lenguas extranjeras. Se procedió a examinar cómo el andamiaje (en inglés, “*scaffolding*”) podría impulsarse y de qué modo(-s) los aprendices podrían involucrarse más activamente en autocorregir sus producciones en la lengua meta a través de las relaciones interpersonales (Lantolf y Appel, 1994). En el presente estudio, durante la elaboración de la multitarea se originaron episodios múltiples de andamiaje (Peregoy, 1999). A través del análisis de las tareas escritas de los aprendices, se ha tratado de hallar las condiciones y los recursos que podrían posibilitar que las intervenciones docentes ante el output de los aprendices de idiomas capten la atención de los estudiantes hacia sus propios errores.

Tras examinar los tipos de reacciones docentes y sus distribuciones, se ha procurado detectar los casos en los que se ha generado “uptake” (Lyster, 1998) o incorporación del feedback por parte del estudiante. De este modo, se ha intentado determinar el potencial del feedback negativo en el aprendiz tras las intervenciones de retroalimentación docente.

Por otra parte, estas acciones de los aprendices se han interpretado de forma cualitativa desde la perspectiva sociocultural o neovygotskiana. Se contemplan los episodios de feedback docente que alentan la atención a la forma como actividades de aprendizaje engendradas en diferentes etapas durante la elaboración de la multitarea. Se distinguen al menos dos agentes de mediación en tales episodios según esta aproximación: i) los seres humanos y ii) las herramientas que participan en los procesos de aprendizaje (Kozulin, 2003). En el caso del presente estudio, se puede destacar el uso de la computadora por parte de los estudiantes y del docente como herramienta facilitadora del aprendizaje de la lengua meta.

Se han analizado casos de autorregulación por parte de los aprendices en los episodios que contenían situaciones de atención a la forma mediante “la Escala de Regulación” (en inglés, “*The Regulatory Scale*”) ideada por Aljaafreh y Lantolf (1994). Esta herramienta ha procurado valorar los beneficios potenciales de ciertos tipos de acciones docentes ligadas con la provisión del feedback. Los grados de ayuda se han

representado en esta herramienta de análisis como una serie continua compuesta de 13 niveles de regulación. El instrumento empieza con la ayuda más implícita (escala de nivel 1) donde el aprendiz se encuentra en límite del nivel de la autorregulación (en inglés, “*self-regulation*”) (es decir, la situación en la que el aprendiz puede realizar una tarea de aprendizaje de forma autónoma) en la Zona de Desarrollo Próximo (en inglés, “*Zone of Proximal Development*”) (Vygotsky, 1978). Por el contrario, si el estudiante se encuentra en el nivel más explícito de ayuda está regulado por otros (escala de nivel 13).

Específicamente, estos autores han propuesto una versión más reducida en cinco niveles transitorios de regulación (véase la Tabla 4). Estos pueden conllevar tres etapas generales de desarrollo de aprendizaje que se ilustran a continuación (véase la Tabla 5).

En este sentido, los casos de negociación o los niveles de ayuda del profesor podrían ser considerados como ventanas de oportunidades para los aprendices de idiomas para adquirir o bien desarrollar su interlengua:

LOS CINCO NIVELES TRANSITORIOS DE DESARROLLO EN LA ZPD de Aljaafreh y Lantolf (1994) (Adaptado del texto original)	
Niveles	Descripciones
NIVEL 1	El aprendiz es incapaz de darse cuenta que ha cometido un error y de poder corregirlo incluso con la ayuda el profesor. El estudiante está completamente regulado por el docente. O bien no puede interpretar las intervenciones del profesor encauzadas para ayudarlo o probablemente no tiene conciencia de que hay un problema en su producción. Por lo tanto, el profesor debe asumir la responsabilidad completa de corregir el error. Más bien en lugar de proveer ayuda correctiva enfoca la atención del estudiante hacia la forma deseable y tras este paso se desencadena el proceso de construcción conjunta en el ZDP.
NIVEL 2	El aprendiz puede darse cuenta de que existe un error en su producción en la lengua meta. No obstante, no tiene la capacidad de corregirlo con la intervención del profesor. Esta situación sugiere un cierto grado de adquisición de formas en la lengua meta por parte del aprendiz. Pese a que el estudiante debe encomendarse al soporte docente en contraste con el nivel 1 da el primer paso para que el docente reaccione y ambos empiecen a negociar la provisión del feedback hacia el proceso de autorregulación. La ayuda requerida es explícita y está a un nivel bajo en la escala reguladora.
NIVEL 3	El estudiante es consciente de que hay un error y puede corregirlo únicamente a través de la regulación por otros. Entiende la intervención del profesor y puede reaccionar ante el feedback ofrecido. Los niveles de ayuda necesarios para corregir el error se decantan hacia una regulación implícita.
NIVEL 4	El aprendiz se da cuenta y corrige su error con ayuda de un feedback muy implícito o desprovisto de él. Comienza a asumir total responsabilidad en la corrección del error. Sin embargo, no tiene la capacidad de autorregularse puesto que a menudo genera formas incorrectas y aún podría necesitar el profesor para confirmar la corrección de su producción. El estudiante puede incluso rechazar el feedback docente cuando no lo solicita
NIVEL 5	El aprendiz de manera consistente utiliza las formas en la L2 correctamente en todos

	los contextos. A menudo, sus producciones correctas en la lengua meta se automatizan. En el caso de que se presenten errores no requiere la intervención del docente ya que está totalmente autorregulado.
--	--

Tabla 4 - Los cinco niveles transitorios de desarrollo en la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo).

LAS TRES ETAPAS DEL DESARROLLO DEL APRENDIZ	
<i>Etapas</i>	<i>Descripciones</i>
1 (niveles 1-3)	<i>La regulación por los otros.</i> En estos niveles el aprendiz principiante depende de una cierta manera de otro individuo para desenvolverse en una actividad. Sin ayuda de otra persona, el individuo no puede darse cuenta de los errores que comete.
2 (nivel 4)	<i>La autorregulación.</i> En este nivel los aprendices son totalmente capaces de detectar y corregir sus propios errores sin la ayuda de feedback docente. Sin embargo, sus producciones no están totalmente automatizadas.
3 (nivel 5)	<i>Totalmente autorregulado y automatizado.</i> Los errores son originados por despistes del aprendiz más bien que por causa de un aprendizaje incompleto.

Tabla 5 – Las tres etapas del desarrollo del aprendiz.

Cabe destacar que en los episodios de andamiaje donde existe una colaboración interpersonal en el contexto de producción escrita en la lengua meta por parte del aprendiz, el docente inicia la negociación de la forma con formas de andamiaje de nivel mínimo (Nivel 1) con respecto al desarrollo transitorio según los postulados socioculturales. El experto tiende a utilizar expresiones en el feedback dirigido a los estudiantes tales como: “¿Encuentras algo mal en tu frase?”. Progresivamente, si el aprendiz no logra autocorregirse y descubrir por sí solo la estructura correcta el docente o bien el compañero de clase puede proporcionar pistas más implícitas tales como “Hay un problema con el tiempo verbal” (Nivel 3).

Globalmente, este estudio observacional piloto ha examinado las estrategias docentes como acciones únicas enmarcadas dentro de un contexto específico de actividad (Leontiev, 1989). Asimismo, se ha considerado cómo el aprendiz podría hacer uso de cualquier forma de feedback proporcionada en los escritos.

2.3. Resultados

Por lo que se refiere a los tipos de procedimientos didácticos que parecen captar la atención a la forma por parte de los aprendices en este estudio, se puede resumir lo siguiente:

- Los casos de negociación de la forma escrita mediante intervenciones docentes implícitas como la elicitación, el feedback metalingüístico y el subrayado con colores de las estructuras parecen fomentar más

autocorrecciones. Los resultados totales manifiestan que el tipo de reacción docente inmediata más recurrente es la elicitación (43%). Siguen en número el feedback metalingüístico (30%), el subrayado (10%), la petición de clarificación (8%), la explicación (7,5%) y la provisión (1,5%).

- Los recursos informáticos actuaron como instrumentos de mediación en el aprendizaje de ELE y como soporte para presentar el componente visual del feedback anegado durante los episodios de atención a la forma.
- Las correcciones explícitas docentes parecen ser las acciones menos eficaces para elicitare autocorrecciones por parte de los aprendices.
- Cabe la posibilidad de que los aprendices hayan dirigido su atención hacia las formas escritas de feedback docente que percibían como tipográficamente resaltadas (Schmidt, 1990) ya que reformulan en un 98,5% de sus producciones incorrectas señaladas a través de este tipo de estrategia.
- Las reformulaciones docentes generaron alrededor de un 97% de “uptake” o incorporaciones por parte del aprendiz. En cuanto a las autocorrecciones léxicas, parece que ocurrieron con más incidencia tras la provisión de formas de retroalimentación docente tales que incluían elicitaciones y feedback metalingüístico que con las reformulaciones.
- Las autocorrecciones ortográficas por parte de los estudiantes en el presente estudio parece que tuvieron una menor repercusión tras las reformulaciones y las correcciones explícitas de los docentes en producciones subsiguientes.

En relación a los datos de los aprendices, se puede afirmar lo siguiente:

- La mayoría de los aprendices participantes en el estudio responden a las intervenciones docentes (más del 98%). En especial, modifican sus estructuras originales inexactas o incurrir en otra equivocación incorporando las acciones del docente o uptake en los casos de autocorrecciones realizadas con éxito.
- Ciertos tipos de intervenciones docentes pueden empujar a los estudiantes a percatarse mejor de la diferencia entre sus producciones escritas erróneas y las de la lengua meta. En esta investigación exploratoria, el feedback correctivo metalingüístico parece ser más eficaz para promover la atención a la forma. Por lo tanto, se produjeron más incorporaciones o uptake de estructuras en la lengua meta y autocorrecciones gracias a este tipo de retroalimentación que con las reformulaciones. En especial, los aprendices que recibieron algún tipo de feedback corrigieron alrededor del 85% de errores cometidos previamente.

- En el presente estudio, los estudiantes reflexionaron sobre sus propios errores y sus lagunas de conocimientos en aspectos específicos del español. Tuvieron más conciencia sobre sus fallos en relación a los falsos amigos, las transferencias del inglés y los malos usos de los tiempos verbales.

Con referencia a las respuestas de los aprendices respecto a sus beneficios potenciales:

- Se puede concluir que los aprendices parecen autorregularse (es decir, ser autónomos) con miras a autocorregir sus producciones anómalas en la lengua meta, tras haber examinado los episodios de atención a la forma aplicando la “Escala de Regulación” ideada por Aljaafreh y Lantolf (ob.cit.). En especial, esta situación tiene lugar gracias a las formas más implícitas de feedback docente. En cambio, las acciones más explícitas de feedback docente parecieron inducir “la regulación de los aprendices por parte de otro” (en inglés, “*other-regulate*”) según la terminología sociocultural. Por consiguiente, los estudiantes no fueron estimulados a corregir sus propios errores en la lengua meta. De acuerdo con estos indicios, ciertos tipos de feedback implícito docente parecen funcionar mejor como “andamiaje” (en inglés, “*scaffolding*”) para subsanar algunos tipos de errores escritos.
- Ciertas formas de reacciones docentes tales como elicitaciones operaron como resortes que permitieron a los aprendices la práctica de ciertas estructuras lingüísticas en la lengua meta generando output (Lyster e Izquierdo, 2009; Swain, 1985, 1995). De esta manera, se podrían haber creado las condiciones potenciales necesarias para adquirir una lengua. Estas formas podrían haber instigado a que los aprendices pusieran a prueba hipótesis relativas a formas en la lengua meta (Swain, 1985).
- Los efectos inmediatos o duraderos a largo plazo en relación a los efectos de las autocorrecciones tras la provisión de feedback docente no han sido desentrañados (Mackey, 1999; Nabei y Swain, 2002). No obstante, la evidencia de incorporaciones del feedback por parte de los aprendices o “uptake” y su posible posterior uso para la adquisición de una lengua podrían servir para hacer inferencias sobre sus potenciales grados de atención a la forma por parte de los aprendices.
- Ciertos tipos de estrategias de negociación de la forma tales como las elicitaciones y el feedback metalingüístico parecen fomentar un mayor número de casos de andamiaje si se tienen en cuenta los episodios comprendiendo ejemplos de autocorrecciones por parte de los estudiantes en sus producciones subsiguientes.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este artículo se ha referido a la “atención a la forma” (en inglés, “*Focus on form*”) como una estrategia de negociación en el aula de idiomas que considera el feedback docente correctivo. Se concibe esta estrategia didáctica como potencialmente coadyuvante en la adquisición de idiomas en este estudio piloto exploratorio de corte transversal. Se ha explorado si las intervenciones docentes y la colaboración entre iguales basados en la atención a la forma podrían desencadenar “uptake” por parte aprendices durante la elaboración de una multitarea llevada a cabo en un curso ELE en Hong Kong.

Esta perspectiva está ligada al papel facilitador de las conversaciones en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. Concretamente, se ha sugerido que este tipo de intercambio discursivo de naturaleza didáctica podría proveer “evidencia negativa” a los aprendices sobre sus producciones erróneas. Por consiguiente, se asume que la adquisición tiene lugar en un entorno social y es construida a través de diálogos colaborativos en entornos de aprendizaje orales y escritos.

Tras examinar los tipos de feedback docente y sus distribuciones, se ha procurado identificar los casos en los que se ha generado “uptake” o incorporación del feedback por parte del estudiante. En particular, el estudio empírico ha puesto en manifiesto episodios de autocorrección de producciones anómalas que involucran a los aprendices en la adquisición del español. De este modo, se ha intentado determinar el potencial del feedback negativo al incorporarse en el aprendiz tras los episodios de negociación de la forma, así como la importancia del desarrollo de la conciencia lingüística por parte de los aprendices en relación a la corrección de sus escritos.

En general, se contemplan los episodios de reacciones docentes como ventanas de oportunidades que podrían desatar “interacciones significantes” en la adquisición de idiomas. Se han tenido en cuenta las aproximaciones teóricas socio-interaccionistas y socioculturales que claman que los ajustes interactivos del feedback docente son cruciales para incrementar la conciencia por parte del aprendiz sobre la corrección de sus producciones en lengua extranjera. El hecho de proveer a los aprendices tiempo y oportunidades con el fin de corregirse podría favorecer la adquisición de una lengua extranjera. Según Long (1996), algunas formas implícitas de feedback tales como las reformulaciones podrían ser más beneficiosas en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, en el presente estudio, las reformulaciones no fomentaron autocorrecciones escritas en gran número de casos durante los procesos de elaboración de la multitarea escrita. Se hipotetiza que los aprendices las interpretaron como formas alternativas y equivalentes a sus producciones erróneas. En cambio, las elicitaciones y el feedback metalingüístico generaron más incorporaciones o uptake y autocorrecciones escritas por parte de los estudiantes en las producciones posteriores. Por consiguiente, estos tipos de acciones

docentes implícitas podrían actuar potencialmente como facilitadoras en la adquisición de idiomas proveyendo tipos de retroalimentación que estimulan la atención a la forma.

Por otra parte, se ha procurado determinar a qué grados diferentes tipos de feedback negativo podrían atraer la atención del aprendiz hacia sus propios errores generados en lenguas extranjeras. No obstante, este aspecto ha sido analizado en relación a posteriores manifestaciones de incorporaciones del feedback por parte del aprendiz.

En el presente estudio, el feedback docente se puede considerar como el detonante que capta la atención de los aprendices hacia sus producciones incorrectas. Igualmente, se parte de la idea que los aprendices pueden beneficiarse de exposición intensiva del input que comprende formas de input comprensible e input ensalzado presentados en tareas que captan la atención de ciertos aspectos formales lingüísticos de la lengua meta.

Este artículo ha tratado de exponer el panorama actual referente a la atención de la forma en el campo de adquisición de segundas lenguas ilustrándola en la modalidad escrita. Específicamente, este estudio piloto ha intentado:

1. examinar detenidamente las acciones docentes que parecen ajustarse a las necesidades de los estudiantes.
2. presentar un método de investigación que analice integralmente las acciones de los docentes y de los aprendices que acontecen durante una tarea escrita de ELE. Los enfoques del presente estudio se centran en dos aspectos de la retroalimentación: i) la provisión del feedback negativo docente y entre iguales y ii) la incorporación del feedback docente por parte de los aprendices en sus producciones subsiguientes (“uptake”) que actúa como un resorte de atención a la forma.
3. evaluar las acciones previamente mencionadas y considerar toda actividad que surge en los episodios de andamiaje (como situaciones potencialmente facilitadoras en los procesos de adquisición de un idioma).
4. identificar las estrategias didácticas adaptadas al output escrito erróneo de los estudiantes que pudieran generar más autocorrecciones o “uptake” por parte del aprendiz.

No obstante, se encontraron ciertas limitaciones en el presente estudio:

- Se debería comprobar la eficacia de la atención a la forma en la memoria a largo plazo de los aprendices de idiomas.
- Se necesita investigar diferentes estrategias didácticas que fusionan la atención a la forma en las modalidades escritas y orales.

- No se pudo considerar exhaustivamente los puntos de vista de los participantes a través de encuestas dirigidas al docente y a los aprendices. Esta falta de evidencia introspectiva de los participantes tiene la finalidad de indagar sobre sus creencias en relación con fenómenos que rodean los episodios docentes.

A modo de conclusión, el presente estudio ha contemplado los episodios de reacciones docentes como ventanas de oportunidades que podrían desatar interacciones significantes en la adquisición de idiomas. Se pretende que los estudiantes ganen autonomía en su propio aprendizaje y reflexionen más en el la cooperación en la adquisición y sus propios procesos de adquisición. Por otra parte, las intervenciones docentes ante el output del aprendiz se han analizado desde la perspectiva sociocultural o neovygotskiana. Desde este marco teórico, se conciben al menos dos agentes (es decir, el aprendiz y el experto en la tarea) en los procesos de aprendizaje y la posibilidad de intervención de diferentes instrumentos mediadores en estos.

Pese a todas estas circunstancias enunciadas, los docentes deberían probar este enfoque para comprobar si funciona en sus clases ya que podría guiar a sus estudiantes para que tomen conciencia del uso de ciertas formas de la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

- Achard, M. y Niemeier, S. (eds.) (2004). Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. *Studies on Language Acquisition* 18. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Aljaafreh, A. y Lantolf, J.P. (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78: 465-483.
- Allwright, R. (1975). *Working papers: Language teaching classroom research*. Essex: University of Essex, Department of Languages and Linguistics.
- Basturkmen, H., Loewen, S., y Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental Focus on Form and their Classroom practices. *Applied Linguistics*, 25 (2): 243-272.
- Bellack, A.A, Kliebard, H.M., Hyman, R.T, y Smith, F.L. Jr. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Nueva York: Routledge.
- Carter, R. y Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1984). The effects of Feedback on Student's Communication Revisions. *RELC Journal*, 15 (2): 1-14.

- Cloud, N., Genesee, F., y Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 4: 161-169.
- De Guerrero, M.C.M. y Villamil, O. (1994). Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 78: 484-496.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 42-63). Nueva York: Cambridge University Press.
- De la Fuente, M.J. (2002). Negotiation and Oral Acquisition of L2 Vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 81-112.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2000a). La negociación del entorno lingüístico de la L2. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas* (pp. 163-194). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Doughty, C. (2000b). Negotiating the L2 Linguistic Environment. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 18 (2): 47-83.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En C. Doughty y M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 256-310). Oxford: Blackwell.
- Doughty, C. y Pica, T. (1986). Information-gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20 (2): 305-326
- Doughty, C. y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Nueva York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*, 94 (1): 1-21.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1989). Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 305-328.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1993). Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27: 91-113.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1998). Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, (1): 39-60.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit Knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2): 223-236.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H., y Loewen, S. (2001a). Learner Uptake in Communicative ESL Lessons. *Language Learning*, 51 (2): 281-318.
- Ellis, R., Basturkmen, H., y Loewen, S. (2001b). Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35 (3): 407-432.
- Ellis, R., Basturkmen, H., y Loewen, S. (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30 (4): 419-433.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2): 339-368.
- Ellis, R. y Sheen, Y. (2006). Reexamining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 575-600.
- Ellis, R., Tanaka, Y., y Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44: 449-491.
- Farrokhi, F., Rahimpour, M., y Papi, Z. (2011). Incidental Focus on Form Techniques in Iranian EFL Classrooms: A Comparison between Expert and Novice Teachers. *World Journal of Education*, Vol . 1- 1: 150-157
- Ferris, D.R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 181-201.
- Ferris, D.R. (2008). Myth 5: Students must learn to correct all their writing errors. En J. Reid (ed.), *Writing myths: Applying second language research to classroom teaching* (pp. 90-114). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D.R. (2008). Feedback: Issues and options. En P. Friedrich (ed.), *Teaching academic writing* (pp. 93-124). Londres: Continuum Press.
- Ferris, D.R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (eds.) *Feedback in second language writing: Contexts & issues* (pp. 81-104). Cambridge University Press.
- Francis, S. (2003). *Input flooding and the acquisition of the Spanish verbs ser and estar for beginning-level adult learners*. Tesis doctoral. Purdue University.
- Gilakjani, A y Ahmadi, S. (2011). Role of Consciousness in Second Language Acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1 (5): 435-442.
- Godfroid, A. (2010). *Cognitive processes in Second Language Acquisition: The role of noticing, attention and awareness in processing words in written L2 input*. Tesis no publicada, Vrije Universiteit Brussel, Bélgica.

- Han, Z. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals*, 34: 582-599.
- Han, Z. (2002a). A study of the Impact of Recasts on Tense Consistency in L2 Output. *TESOL Quarterly*, 36 (4): 543-572.
- Han, Z. (2002b). Rethinking the Role of Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *RELC Journal*, 33: 1-34.
- Han, Z. y Kim, J.H. (2008). Corrective recasts: What teachers might want to know. *Journal of Language Learning*, 36 (1): 35-44.
- Han, Z. y Odlin, T. (2006). *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harley, B. (1998). The Role of Focus-on-form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. En C.W. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp.156-174). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- He, A.W. (2004). CA for SLA: Arguments from the Chinese language classroom. *Modern Language Journal*, 88: 568-582.
- Hendrickson, J.M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62: 387-398.
- Hillocks, G. Jr. (2005). The Focus on Form vs. Content in Teaching. *Research in the Teaching of English*, Vol. 40 (2): 238-248.
- Ishida, M. (2004). Effects of Recasts on the Acquisition of the Aspectual Form –te i(-ru) by Learners of Japanese as a Foreign Language. *Language Learning*, 54 (2): 311-394.
- Iwashita, N. (2003). Positive and negative input in task-based interaction: differential affects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25 (1): 1-36.
- Karlström, P., Cerratto-Pargman, T., Lindström, H., y Knutsson, O. (2007). Tool mediation in Focus on Form activities: case studies in a grammar-exploring environment. *ReCALL*, 19: 39-56
- Khatib, M. y Derakhshan, A. (2011). A Complementary-compensatory Approach to Teaching Focus on Form/S in EFL/ESL Classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 1 (7): 865-874.
- Krafft, U. y Dausendschön-Gay, U. (1993). Séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57: 137-157.
- Krafft, U. y Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59: 127-158.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Lantolf, J.P. (1994). Sociocultural theory and second language learning: Introduction to the special issue. *Modern Language Journal*, 78 (4): 418-420.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Lantolf, J.P. (2001). Sociocultural theory and second language acquisition. En R. Kaplan (ed.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 109-119). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2003). Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. En A. Kozulin, V.S. Ageev, S. Miller, y B. Gindis (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 349-370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 67-109.
- Lantolf, J.P. (2007). Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (1): 31-33.
- Lantolf, J.P. y Appel, G. (eds.) (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex.
- Lantolf, J.P. y Genung, P.B. (2002). I'd rather switch that fight: An activity-theoretical study of power, success, and failure in a foreign language. En C. Kramsch. (ed.), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspective* (pp. 175-196). Londres: Continuum.
- Lantolf, J.P. y Pavlenko, A. (1995). Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 108-124.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2006a). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. En B. Van Patten y J. Williams (eds.), *Explaining Second Language Acquisition Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah: Erlbaum.
- Lantolf, J.P. y Thorne, S.L. (2006b). *Sociocultural theory and the Genesis of L2 Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Leow, R.P, Hsieh, H.-C. y Moreno, N. (2008). "Attention to form and meaning revisited." *Language Learning* 58.3 (2008): 665-695.
- Li, S. (2010). *The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. Language Learning*, 60: 309-365.
- Liu, Y-T. (2011). Focus on Form as a Pedagogical Framework for Fostering a Native-like Mandarin Tonal Identification System. *Language and Linguistics*, 12 (3): 627-667.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 429-448.
- Loewen, S. (2004). Uptake in Incidental Focus on Form in Meaning-Focused ESL lessons. *Language Learning*, 54 (1): 153-188.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27: 361-386.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, y C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. Lambert y E.

- Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M.H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W.C. Ritchie y T. K. Bhatia, (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press, Inc.
- Long, M.H. y Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43 (4): 701-17.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme: Stratégie analytique en classe d'immersion. *Canadian Modern Language Review*, 50: 447-465.
- Lyster, R. (1998a). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 51-81.
- Lyster, R. (1998b). Form in immersion classroom discourse: In or out of focus? *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1 (1): 53-82.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin'. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (3): 353-380.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51: 265-301.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37: 237-253.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26: 399-432.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lyster, R., Lightbown, P.M., y Spada, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4): 457-467.
- Lyster, R. y Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 269-300.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (1): 37-66.
- Lyster, R. y Saito, K. (2010). Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction and Acquisition*, 1: 276-297.
- Mackey, A. (2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 27 (3): 405-430.
- Mackey, A. (ed.) (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press.

- Mackey, A., Al-Khalil, M., Atanassova, G., Hama, M., Logan-Terry, A., y Nakatsukasa, K. (2007). Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 1 (1): 129-152.
- Mackey, A., Gass, S., y McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 471-497.
- Mackey, A. (2006a). Feedback, noticing, and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27: 405-430.
- Mackey, A. y Gass, S.M. (2006b). Introduction. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 169-178.
- Mackey, A. y Gass, S.M (2006c). Pushing the methodological boundaries in interaction research: An Introduction to the special issue. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2): 169-178.
- Mackey, A. y Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. En A. Mackey (ed.), *Conversational interaction and second language acquisition. A series of empirical studies* (pp. 377-419). New York: Oxford University Press.
- Mackey, A., Oliver, R., y Leeman, J. (2003). Interactional Input and the Incorporation of Feedback: An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 53 (1): 35-66.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, 82: 338-356.
- Mackey, A., Polio, C., y McDonough, K. (2004). The relationship between experience, education, and teacher's use of incidental focus on form techniques. *Language Teaching Research*, 8 (3): 55-81.
- Madrid, D. (2001). "Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera". En M.E. García Sánchez y M.S. Salaberri (eds.), *Metodología de investigación en el área de filología inglesa* (pp. 11-45) Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Mennin, P. (2003). Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, 57 (2): 133-4.
- Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas*. Ariel Lingüística: Barcelona.
- Muranoi, H. (2000). Focus on Form through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction into a Communicative Task in EFL Classrooms. *Language Learning*, 50 (40): 617-673.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes. *Applied Linguistics*, 17 (3): 286-325.
- Norris, J. M., y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50: 417-528.
- Paninos, D. (2005). *The role of output for learner attention to input in second language acquisition*. Tesis doctoral. University of Pennsylvania ProQuest. <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3179787>

- Pica, T. y Washburn, G.N. (2003). Input and Evidence in Second Language Learning. *ITL Review of Applied Linguistics*, 141-142: 302-344.
- Peregoy, S. (1991). Environmental scaffolds and learner responses in a two way Spanish immersion kindergarten. *Canadian Modern Language Review*, 47 (3): 463-476.
- Peregoy, S. (1999). Multiple embedded scaffolds: Support for English speakers in a two-way Spanish immersion kindergarten. *Bilingual Research Journal*, 23 (2 y 3): 135-146.
- Pérez-Vidal, C. (2007). The Need for Focus on Form (FoF) in Content and Language Integrated Approaches: an Exploratory Study. *Revista española de lingüística aplicada*, 1: 39-54.
- Ranta, L. y Lyster, R. (2007). A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness-Practice-Feedback sequence. En R. DeKeyser (ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 141-160). Cambridge: Cambridge University Press
- Révész, A. (2009). *Task complexity, focus on form, and second language development*. *Studies in Second Language Acquisition*, 31 (3): 437-470.
- Roberts, M. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language teaching* (pp. 163-182). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Russell, V. (2009). Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (1): 21-31.
- Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Schachter, J. (1991). Corrective Feedback in historical perspective. *Second Language Research*, 7 (2): 89-102.
- Sheen, R. (2003). Focus on form: a myth in the making? *ELT Journal*, 57 (3): 225-233.
- Sheen, Y. (2010a). The role of corrective feedback in second language acquisition: A introduction to the special issue. *Studies in Second language Acquisition*, 32 (2), 169-179.
- Sheen, Y. (2010b). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234.
- Shehadeh, A. (2001). Self- and other-initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35 (3): 433-457.
- Sinclair, J.M. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y Coulthard, R.M. (1992). Towards an analysis of discourse. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 1-34). Londres: Routledge.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (eds.), *Input and second language acquisition* (pp. 235-252). Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y G. Seidhofer (eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125 -144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 199-212.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). Londres: Continuum.
- Swain, M. y Johnson, R.K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. En R.K. Johnson y M. Swain (eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 1-16). Nueva York: Cambridge University Press.
- Swain, M., Kirkpatrick, A. y Cummins, J. (2011). *How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong*. Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982). Immersion French in secondary schools: 'the goods' and 'the bads'. *Contact*, 5: 2-9.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step toward second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371-391.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82: 320-337.
- Swain, M. y Lapkin, S. (2000). Task-based language learning: The uses of first language use. *Language Teaching Research*, 4: 253-276.
- Trofimovich, P. y Gatbonton, E. (2006). Repetition and Focus on Form in Processing L2 Spanish Words: Implications for Pronunciation Instruction. *The Modern Language Journal*, 90 (4): 519-535.

- Vicente-Rasoamalala, L. (2010). Teachers' Reactions to Foreign Language Learner Output. Tesis doctoral. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/TDX-0920110-124612>
- Vigil, N. y Oller, J. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26: 281-295.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zyzyk, E. y Polio, C. (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *The Modern Language Journal*, 92: 53-70.
- Yang, Y. y Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past-tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 235-263.

Talleres



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



IDEAS PARA INTEGRAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE E/LE

MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ
Universidad de Hong Kong

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra experiencia como aprendices o como profesores de lengua extranjera seguramente hemos observado cómo, en una misma clase, algunos alumnos aprenden más que otros, a pesar de que cuentan con las mismas horas de clase, el mismo profesor y el mismo manual.

La cantidad de horas de clase y de estudio individual, las oportunidades de práctica fuera del aula, el número de alumnos por clase, la metodología preferida por el profesor y el manual utilizado, entre otros, son factores relevantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no son los únicos elementos influyentes.

Algunos estudiantes aprenden a comunicarse y a utilizar una lengua extranjera de manera efectiva en clases de veinticinco alumnos, en las que el profesor difícilmente puede dedicarle unos minutos a cada uno de ellos de forma individual. El aprendizaje de una lengua extranjera tampoco está proporcionalmente ligado ni a la profesionalidad ni al buen hacer del profesor, sino al grado de responsabilidad ejercido por el aprendiz. Por este motivo, enseñar a los alumnos las herramientas necesarias para hacerse cargo de su propio aprendizaje constituye una cuestión fundamental que no debe faltar en las aulas de español como lengua extranjera. Dichas herramientas, “*acciones u operaciones llevadas a cabo por el aprendiz de lengua extranjera (LE) para facilitar y mejorar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información*” (Oxford, 1990) se conocen como “estrategias de aprendizaje” o “estrategias del aprendiz”.

La mayoría de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) que utiliza un manual español de reciente publicación enseña estrategias de aprendizaje, algunos lo hacen de manera consciente y explícita y otros lo hacen de forma inconsciente guiados por el libro de texto. Para todos ellos, presentamos a continuación una propuesta de integración de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE, a la que nos vamos a referir con el nombre de “instrucción” o “entrenamiento”.

La instrucción, de carácter cíclico, cuenta con ocho fases: 1) formación; 2) descubrimiento; 3) concienciación; 4) modelado; 5) práctica; 6) auto-evaluación; 7) expansión; 8) evaluación.

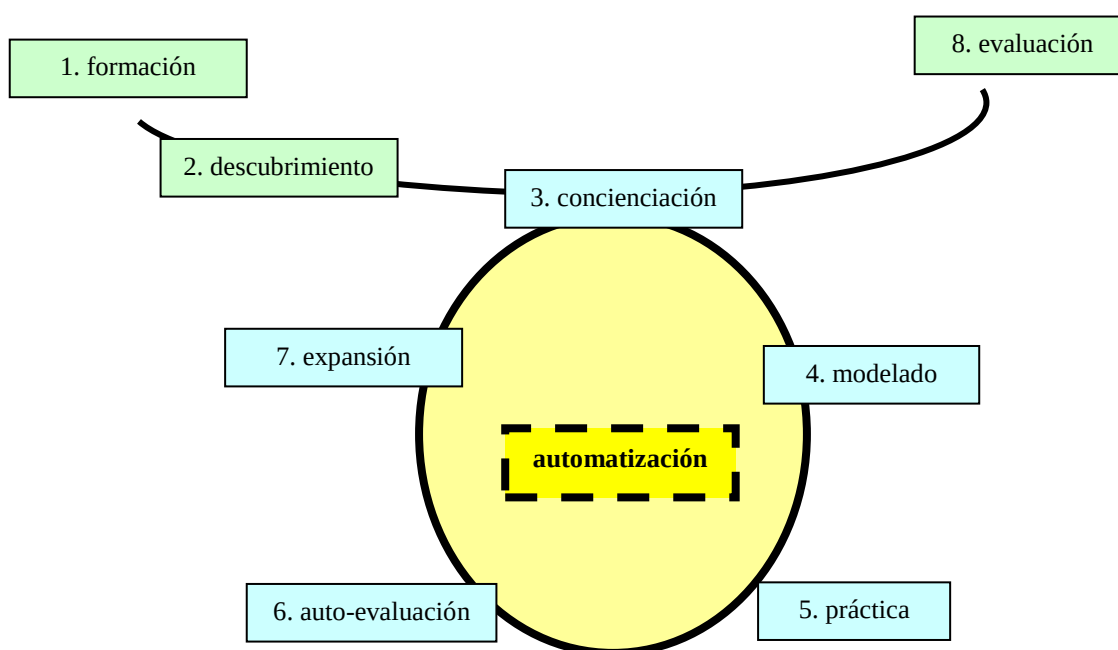


Figura 1 – Fases de la instrucción

La primera fase, la de formación, implica la adquisición de los conocimientos y de las habilidades necesarios para instruir en estrategias¹. La fase de descubrimiento supone averiguar qué estrategias utilizan los alumnos antes del entrenamiento. Estas dos primeras fases no entran dentro del ciclo de la instrucción, ya que únicamente se darán al principio de la misma. La fase de concienciación, que inicia el ciclo de entrenamiento propiamente dicho, tiene como propósito que los alumnos conozcan, de forma práctica, la importancia y la efectividad de aprender estrategias. La fase de modelado, por su parte, tiene el objetivo de representar el uso de la nueva estrategia. Las fases quinta y sexta son menos flexibles en tanto en cuanto consideramos que cualquier práctica debe ir acompañada de una fase de auto-evaluación que dé sentido a la práctica en sí. La fase de expansión proporciona oportunidades para transferir las estrategias aprendidas a nuevas tareas. Las fases de concienciación, modelado, práctica, auto-evaluación y expansión constituyen un ciclo, así que si el

¹ Por *estrategias* nos referimos a estrategias de aprendizaje.

objetivo es llevar a cabo un entrenamiento completo en estrategias, estas fases deben darse siempre que se enseñe una estrategia nueva. La fase de evaluación representa la valoración de todo el entrenamiento, por lo que sólo se desarrollará al final del mismo.

Alguien puede pensar que enseñar estrategias resta tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, todas las actividades que se incluyen en la propuesta implican el uso de la lengua en todas sus variantes. Por tanto, la instrucción que presentamos a continuación enseña, de manera conjunta, lengua y estrategias de aprendizaje.

La instrucción propuesta es de naturaleza flexible, puesto que ofrece al instructor² la posibilidad de implementar actividades de una o varias de las fases de manera aislada en función del objetivo perseguido. De este modo, si un docente pretende conocer qué estrategias utilizan sus estudiantes³ para aprender español, puede aplicar exclusivamente las ideas expuestas en la fase de descubrimiento. En definitiva, cada profesor tiene la libertad de desarrollar las ideas presentadas a continuación en cualquiera de las fases siempre y cuando se cumplan las condiciones necesarias, ya que si no se cuenta con cierta formación en estrategias de aprendizaje difícilmente se podrán enseñar.

Seguidamente pasamos a profundizar en cada una de las fases, proporcionando ideas prácticas para desarrollar en el aula de E/LE.

2. FASES DE LA INSTRUCCIÓN

2.1. Formación

El requisito indispensable para llevar a cabo un entrenamiento en estrategias es poseer ciertos conocimientos básicos sobre el tema en cuestión. Como instructores de lengua que queremos incluir las estrategias de aprendizaje en nuestra práctica docente debemos saber qué son las estrategias, para qué sirven, cómo las clasificamos y sobre todo, cómo podemos llevarlas al aula.

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas realizadas por el aprendiz, normalmente conscientes e imperceptibles por los sentidos, que están orientadas a la resolución de una tarea o actividad de la lengua. De este modo, las estrategias, por un lado, contribuyen a la competencia comunicativa y, por otro lado, promueven el aprendizaje directa e indirectamente, por lo que hacen que los aprendices sean más autodirigidos. Dichas estrategias son flexibles, se pueden enseñar y están influidas

² En este artículo los términos *profesor*, *instructor* y *docente* se utilizan de manera sinónima.

³ En este artículo los términos *alumno*, *estudiante* y *aprendiz* se utilizan de manera sinónima.

por factores tales como el estilo de aprendizaje preferido por los alumnos (Oxford, 1990: 8-9). En consecuencia, el uso de estrategias de aprendizaje hace el aprendizaje más fácil, más rápido, más placentero, más auto-dirigido, más efectivo y transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990).

Existen diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. En este artículo nos limitaremos a presentar una adaptación de la clasificación tripartita propuesta por O'Malley y Chamot (1990), sobre la cual se ha basado nuestra investigación.

ESTRATEGIAS META-COGNITIVAS		
Planificación <i>Planear qué hacer, a qué prestar atención, cómo hacer la tarea</i>	Monitorización <i>Comprobar la comprensión o la producción de uno mismo</i>	Evaluación <i>Juzgar la propia actuación en la realización de la tarea</i>
ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Inferencia <i>Adivinar, predecir a partir de pistas (contexto, tono de voz, ...)</i>	Elaboración <i>Hacer uso del conocimiento previa y de las experiencias vividas</i>	Resumen <i>Pensar, decir o escribir la idea principal</i>
Traducción <i>Traducir de la lengua materna a la lengua meta o viceversa</i>	Repetición <i>Repetir las palabras para recordarlas</i>	Uso de fuentes de consulta <i>Utilizar materiales como referencia o consulta</i>
Toma de apuntes <i>Tomar notas</i>	Deducción / inducción <i>Usar una regla aprendida o inventada</i>	Agrupación <i>Clasificar palabras de acuerdo con sus atributos comunes</i>
Substitución <i>Proponer alternativas para compensar dificultades de comprensión o de expresión</i>		
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS		
Petición de aclaración <i>Preguntar</i>	Cooperación <i>Trabajar con uno o varios compañeros</i>	Reducción de la ansiedad <i>Intentar relajarse</i>
Auto-ánimo (darse ánimos a uno mismo) <i>Mantener una actitud positiva</i>		

Cuadro 1 - Estrategias de aprendizaje (adaptado de O'Malley y Chamot, 1990).

2.2. Descubrimiento

El objetivo de esta fase es averiguar qué estrategias de aprendizaje utilizan nuestros estudiantes y cuánto saben acerca de ellas. Existen diferentes técnicas para llevar a cabo este proceso de descubrimiento: cuestionarios, reflexión e introspección a

partir de situaciones verosímiles.

2.2.1. Cuestionarios

Los cuestionarios son instrumentos escritos que presentan una serie de preguntas o afirmaciones ante las que los encuestados deben reaccionar o bien escribiendo sus propias contestaciones o bien seleccionando entre las respuestas existentes (Brown, 2001: 6).

El cuestionario es uno de los métodos de recogida de datos más utilizado en el campo de las estrategias de aprendizaje, pues se administra a muchos candidatos en poco tiempo. Los cuestionarios constituyen una manera eficiente y rentable de recoger información. Son relativamente fáciles de elaborar, baratos y versátiles de administrar, y los datos obtenidos son rápidos de procesar (Dörnyei y Taguchi, 2010: 6).

A pesar de las virtudes anteriormente expuestas, los cuestionarios también presentan inconvenientes. Cohen y Scott (1996) advierten, en primer lugar, de la necesidad de poner a prueba los cuestionarios antes de administrarlos con el fin de evitar la ambigüedad, pero sin ser demasiado explícitos y sin proporcionar excesivos ejemplos. En segundo lugar, ponen en tela de juicio la versatilidad, que comentaban Dörnyei y Taguchi (2010), o la “transferibilidad” de un cuestionario de una situación a otra; de ahí que sugieran evitar la traducción de un cuestionario a otra lengua así como su aplicación a una cultura diferente, alegando que las diferencias culturales, sociales o lingüísticas pueden provocar divergencias en la manera de interpretar las cuestiones. Por último, Cohen y Scott (1996), con el fin de evitar la falta de precisión característica de las descripciones generalizadas, aconsejan proporcionar el cuestionario a los alumnos inmediatamente después de realizar una actividad de lengua para que éstos contesten a las preguntas en base a la actividad que acaban de llevar a cabo. Esta última propuesta de Cohen y Scott (1996) comporta resultados más objetivos y fiables.

En definitiva, los cuestionarios conforman una técnica de recogida de datos, que al igual que el resto, reporta beneficios e inconvenientes. Para nuestras clases podemos confeccionar nuestros propios cuestionarios, teniendo en cuenta los comentarios de los especialistas, o adaptar uno de los ya existentes. De entre los cuestionarios creados por los especialistas destacamos el inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1990), conocido con las siglas *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*).

	1 (siempre utilizo estrategia)	2 (a menudo)	3 (rara vez)	4 (nunca utilizo estrategia)
Antes de escribir trato de recordar todo lo que sé sobre el tema.				
Antes de lanzarme a escribir, organizo mis ideas.				

Cuadro 2 - Estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1990).

2.2.2. Reflexión

La reflexión, entendida como la acción y el efecto de considerar detenidamente los procesos y las estrategias utilizadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, puede tomar diferentes formas en el aula.

La primera forma de reflexión implica que los estudiantes, individualmente, piensen en las acciones que realizan para aprender a partir de las experiencias de otros aprendices de lengua. De este modo, los alumnos, en primer lugar, leen o escuchan los testimonios de sus homólogos explicando lo que hacen para aprender español; en segundo lugar, reflexionan sobre lo que hacen ellos mismos en situaciones de aprendizaje o de uso de la lengua similares; y, por último, consideran las implicaciones de dichas acciones en su propio aprendizaje. La reflexión individual puede ir seguida de un intercambio colectivo de impresiones.

Testimonio de Sammy, estudiante china. *Yo, para escribir, primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador y busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla.*

Muestras de reflexiones individuales llevadas a cabo por algunos estudiantes hongkoneses de español:

- Alumno A: *Yo escribo diario en español a veces. Escribo algunos mensajes en el Facebook a compañeros de Granada.*
- Alumno B: *Yo traduzco inglés al español cuando leo artículos.*
- Alumno C: *Yo escribo a manos; no me gusta hacer redacciones con el ordenador, que me parece faltar el sentimiento de las palabras. Tampoco me gusta leerla de nuevo, aunque estoy seguro que descubriría errores. Cuando no sé una palabra o trato de inventar una de las raíces similares de otras lenguas o la busco en el diccionario.*

La segunda forma de reflexión, propuesta por Ellis y Sinclair (1989b:15), conlleva que los estudiantes consideren sus propias actitudes en torno al aprendizaje del español a partir de las declaraciones de otros estudiantes. En este caso, por tanto, los estudiantes no centran su atención en qué hacen al aprender español, sino en cómo se sienten al hacerlo. El mecanismo de la actividad será, pues, idéntico al anterior,

pero en lugar de acciones o estrategias los testimonios incluirán sentimientos.

Testimonio de Kimmy, estudiante coreana: *Si tengo que elegir entre escribir un correo electrónico y hablar por teléfono, prefiero escribir, porque es más seguro. Tengo tiempo para pensar en lo que voy a decir.*

Adaptado de Ellis y Sinclair (1989b).

La mayor desventaja de estos dos métodos de reflexión es que los ejemplos proporcionados por el profesor, en este caso las palabras de Sammy y las de Kimmy, pueden condicionar y limitar las respuestas de los alumnos.

La tercera forma de reflexión, planteada por Chamot y O'Malley (1994: 67), acarrea que los alumnos comparen las técnicas y las estrategias que usan en su lengua materna con las que emplean en la lengua meta. Para ello, el instructor pregunta a los alumnos, organizados en pequeños grupos, cómo estudian o aprenden en su lengua materna y cómo lo hacen en español. Los alumnos, entonces, comparan y determinan si existen similitudes entre las técnicas y las estrategias utilizadas en ambas lenguas. El principal inconveniente de este tipo de actividades es que los alumnos no suelen ser conscientes de lo que hacen en su lengua materna para aprender, pues son en su mayoría, acciones automáticas y, por tanto, inconscientes.

- Alumno D: Cuando leo un texto en inglés siempre subrayo lo más importante. En español también lo hago, aunque es más difícil para mí.
- Alumno E: Yo, cuando leo en inglés, hago resúmenes breves al lado de cada párrafo, así es muy fácil revisar la información. En español, sólo leo y busco las palabras, pero creo que voy a empezar a hacer resúmenes.

El cuarto método de reflexión, planteado por Dadour y Robbins (1996: 164), supone que los estudiantes lleven a cabo una lluvia de ideas, o bien en su lengua materna o bien en la lengua común, sobre las técnicas y las estrategias utilizadas para aprender la lengua meta. Este método, aunque similar al anterior, es más sencillo de llevar al aula, especialmente si la lluvia de ideas se desarrolla inmediatamente después de una actividad de lengua, puesto que los alumnos cuentan con un referente en base al cual reflexionar y extraer conclusiones.

¿Qué haces para aprender español?

hacer resúmenes

subrayar

escribir un borrador

hablar solo/a (en casa)

ver películas en español

escuchar español mientras estas haciendo otras cosas para crear un ambiente español

2.3. Introspección a partir de situaciones verosímiles

Otra técnica de descubrimiento consiste en presentar varias situaciones verosímiles de uso de la lengua, a partir de las cuales los aprendices piensan y determinan cómo se enfrentarían a ellas. Los estudiantes leen diferentes situaciones y comentan con sus compañeros, en grupos de tres, qué harían en una situación similar.

SITUACIÓN A. Imagina que tienes que aprender el significado de 20 palabras nuevas en español. ¿Utilizas algún truco especial para ayudarte a aprender y a recordar la forma y el significado de las nuevas palabras?

SITUACIÓN B. El profesor va a leer una historia en voz alta para toda la clase. Tú, a pesar de que no entiendes todas las palabras, tienes que predecir un final para la historia. ¿Qué haces con las palabras que no entiendes?, ¿qué haces para inventar un buen final para la historia?

SITUACIÓN C. Imagina que tienes que presentar oralmente el argumento de la última película que has visto. ¿Cómo te preparas para la presentación?, ¿qué te ayuda a hacer una buena presentación?

SITUACIÓN D. Imagina que vas a escribir una redacción sobre tus últimas vacaciones. ¿Qué haces primero?, ¿qué haces mientras estás escribiendo?, ¿qué haces una vez que has terminado de escribir?

Adaptado de Chamot y O'Malley (1994: 77).

Todas las actividades y las técnicas incluidas en este apartado tienen el objetivo de proporcionar información al profesor acerca de cómo aprenden español sus estudiantes y de qué estrategias de aprendizaje utilizan en tal proceso.

Iniciamos ahora el ciclo de instrucción con la fase de concienciación.

2.4. Concienciación

Las actividades de concienciación tienen el propósito de que los alumnos desarrollen su conciencia meta-cognitiva y descubran por qué y para qué es útil emplear estrategias en su proceso de aprendizaje de E/LE. La concienciación, al igual que las demás fases, puede darse a través de diferentes actividades.

La primera actividad está basada en el análisis de problemas de aprendizaje dados y la relación de éstos con soluciones también dadas. Los aprendices, a partir de una lista de problemas típicos de una clase de lengua extranjera, relacionan cada uno de ellos con una estrategia de aprendizaje con el fin de minimizar o solventar el problema.

Posibles problemas:

- 1) en el aula hay muchos estudiantes y un solo profesor, de modo que el profesor no puede preguntar a todos los alumnos al mismo tiempo;
- 2) no hay uniformidad en cuanto al nivel de conocimiento y de confianza de los alumnos;
- 3) algunos alumnos son más reacios a hablar que otros.

Posibles estrategias de aprendizaje:

- a) buscar palabras en el diccionario o en el libro de texto;
- b) pedir al profesor que aclare o repita;
- c) practicar las conversaciones en casa con un amigo;
- d) responder mentalmente preguntas dirigidas a otras personas.

Adaptado de Macaro (2001: 184-5).

Una vez comentados los problemas, el profesor proporciona las estrategias expuestas arriba para que los estudiantes las relacionen con los problemas correspondientes. Esta actividad puede ser de gran utilidad para los alumnos, pues, por un lado, les hace conscientes de la aplicación y de la efectividad de las estrategias de aprendizaje y, por otro lado, les ofrece la oportunidad de explorar la gama de estrategias disponibles.

La segunda actividad de concienciación, propuesta por Oxford (1990: 24-9), implica descubrir, a través de un juego, las estrategias de aprendizaje que se encuentran camufladas en ciertas actividades. Los alumnos, por tanto, deben leer el enunciado de algunas actividades y determinar qué estrategia o estrategias se esconden detrás de cada una de ellas.

CORREGIR: Corrígete a ti mismo en español para ver qué tipo de errores cometes y averigua por qué.

EL VIEJO SHERLOCK: Cuando estás leyendo en español, busca pistas sobre el significado.

Adaptado del juego de estrategias incrustadas de Oxford (1990: 24-9).

La tercera actividad de concienciación, planteada por Macaro (2001: 184), conlleva vincular ciertas acciones relacionadas con el aprendizaje del español con los medios y las estrategias necesarias para lograrlas. Los estudiantes comentan qué estrategias utilizarían para conseguir ciertas acciones.

- 1) responsabilizarse de su aprendizaje;
- 2) almacenar (en la memoria) y recuperar (de la memoria) la lengua de manera eficiente;
- 3) hacer que el aprendizaje se pueda transferir a otras situaciones.

Adaptado de Macaro (2001: 184).

Con el fin de estimular la reflexión, el profesor escribe las frases anteriores en la pizarra y los alumnos, en pequeños grupos, comentan las estrategias individuales y combinadas que se pueden utilizar para lograr las acciones expuestas. En consecuencia, los aprendices reflexionan y comentan con los compañeros posibles

maneras de mejorar su propio aprendizaje.

El cuarto método de concienciación está basado en actividades prácticas en las que los estudiantes comprueban por ellos mismos la efectividad del uso de estrategias. La siguiente actividad, basada en un dictado de dibujos, pone de manifiesto la efectividad de la estrategia socio-afectiva de petición de aclaración y, de este modo, estimula su uso.

Procedimiento de la actividad:

El profesor divide a toda la clase en dos grandes grupos y les informa de que van a realizar un dictado de dibujos. A uno de los grupos se le permite pedir aclaración o repetición en caso de que no hayan entendido alguna parte y al otro no. Al final de la actividad, los alumnos, en parejas compuestas por un miembro de cada grupo, comparan sus dibujos. Seguramente los miembros del grupo que ha tenido la posibilidad de pedir aclaración habrán obtenido un dibujo mucho más preciso que sus compañeros y, entonces, comprobarán por ellos mismo que preguntar cuando no se entiende algo es una acción estratégica que reporta grandes beneficios

Adaptado de Lynch (2009: 63).

Una vez que los alumnos han comprobado de primera mano la efectividad de la estrategia, es necesario que el profesor enfatice cómo se llama y cuándo se puede utilizar. Es conveniente, además, proporcionar una imagen relacionada con la estrategia que, en el futuro, les recuerde el uso de la misma.

Las actividades de concienciación, por consiguiente, desarrollan el conocimiento reflexivo de los aprendices y les permiten comprobar lo efectivo que es emplear estrategias de aprendizaje, promoviendo, así, su uso.

2.5. Modelado

Concienciar a los alumnos de la existencia y de la efectividad de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, no garantiza su uso. Tras la fase de concienciación, los aprendices saben por qué utilizar estrategias, pero todavía no saben cómo. Los estudiantes necesitan ver explícitamente cómo desarrollar cada una de las estrategias en contextos específicos (Macaro, 2001: 187). El profesor, por tanto, tras presentar una estrategia, tiene que demostrar cómo usarla.

La mejor, y básicamente la única, manera de modelar una estrategia de aprendizaje es a través de la técnica de pensar en voz alta, en la que el profesor verbaliza lo que está haciendo mentalmente a medida que va completando una tarea.

- Profesora: “En la oración *Acabo de firmar un contrato indefinido*, no conozco ni la palabra *contrato*, ni *firmar*, ni *indefinido*. La palabra *contrato* se parece al inglés “contract”, por lo que deduzco que se refiere a un documento que recoge las condiciones de un acuerdo. Puede ser una *contrato laboral* o *de compra-venta*. De hecho, *firmar* me recuerdo a la palabra inglesa “firm”, por lo que debe tratarse de un *contrato laboral*. Por último, si divido el término *indefinido* en partes obtengo *in-de-fin-ido*, y *fin* significa *terminación*, *final*, por lo que *indefinido* debe significar *sin final*.

Las tareas proporcionadas por el libro de texto son perfectamente válidas para modelar estrategias. No es necesario, por tanto, crear nuevas tareas, sino hacer más “estratégicas” las que ya tenemos. Para ello, debemos, elegir la tarea que queremos adaptar, extraer de ella una o dos estrategias que queramos enseñar, decidir qué fases de la instrucción pensamos implementar y ponernos manos a la obra.

2.6. Práctica

Una vez que los estudiantes han aprendido cómo utilizar una estrategia de aprendizaje determinada, es hora de ponerla en práctica. El papel del instructor en esta fase varía en función de la experiencia de los estudiantes en el uso de estrategias. Si los estudiantes no están acostumbrados a aprender estrategias de manera explícita requerirán más apoyo por parte del profesor. Este apoyo puede darse en forma de “andamiaje”. “Andamiar”⁴ significa recordar, respaldar o estimular un procedimiento que queremos que nuestros alumnos realicen mediante el uso de tablas, esquemas o dibujos proporcionados por el profesor (O’Malley y Chamot, 1990). A medida que los alumnos se familiarizan con el entrenamiento, se les dará más libertad para que apliquen las estrategias enseñadas de la manera que ellos prefieran siempre bajo la supervisión del profesor.

Las actividades de práctica, individuales o en grupos, deben parecerse a las actividades de modelado, pues estas últimas son las que los estudiantes toman como referencia en la fase de práctica. Del mismo modo que en la fase anterior, el profesor puede adaptar las tareas o actividades proporcionadas por el manual haciéndolas más estratégicas.

- Instrucción: Escribe un correo electrónico a tu compañero/a contándole qué hiciste el fin de semana pasado y proponle hacer algo juntos.

⁴ Término traducido por la autora del inglés *scaffold*.

2.7. Auto-evaluación

La auto-evaluación es la estrategia meta-cognitiva que implica que el estudiante reflexione sobre lo que le ha resultado fácil y difícil; considere lo que no ha ido bien y por qué; compruebe sus resultados mediante la transcripción, en el caso de la comprensión auditiva; reflexione acerca de las estrategias utilizadas; comparta con los compañeros la efectividad de las acciones realizadas y de las estrategias empleadas; y establezca objetivos para futuras tareas similares (Vandergrift, 2008: 95). En consecuencia, los resultados del proceso de auto-evaluación pueden ayudar al estudiante, por un lado, a decidir si lo que está haciendo es efectivo o no y, por otro lado, a planificar mejor su aprendizaje en el futuro (Ellis y Sinclair, 1989: 30).

Existen varias maneras de alcanzar todos estos objetivos, por ejemplo, mediante:

- a) Discusiones, en pequeños grupos o en grupo clase, guiadas y retroalimentadas por el profesor, en las que se comentan las estrategias de aprendizaje empleadas y su efectividad en la realización de la tarea.
- b) Entrevistas individuales o en grupo para tratar el tema anterior, pero de manera más personalizada.
- c) Entradas en el diario de aprendizaje, en los que los aprendices además de narrar sus experiencias y sensaciones, evalúan las estrategias utilizadas.
- d) Listas de comprobación, en las que los alumnos marcan los problemas con los que se han encontrado y expresan su grado de satisfacción con respecto a la tarea y al uso de estrategias.
- e)

	sí	no	No estoy seguro/a
- Antes de escribir, estaba seguro/a de que entendía el objetivo de la tarea.			
- Antes de escribir, he intentado acordarme de todo lo que sé sobre el tema.			
- He comprobado la lógica de lo que he escrito			
- He evaluado mi escrito y estoy satisfecho/a.			
- Dificultades o problemas:			

Todos estos métodos de auto-evaluación permiten a los aprendices comprobar los resultados de su actuación lingüística y estratégica, juzgar su intervención y determinar cuáles son las dificultades con las que se han topado durante la realización de la tarea.

2.8. Expansión

La fase de expansión concede a los estudiantes oportunidades para extender o transferir el uso de las estrategias aprendidas a otras tareas similares. La tarea del profesor en esta fase consiste en guiar a los aprendices hacia el uso de la estrategia enseñada, recordar su aplicación, promover la utilización independiente de la misma y proponer nuevas actividades o situaciones de uso.

Lluvia de ideas sobre posibles usos de la estrategia cognitiva elaboración, la estrategia aprendida:
antes de empezar a leer me permite saber más sobre el tema
me ayuda a entender las actividades de comprensión auditiva
me da ideas para escribir o para hablar

La mayoría de especialistas coincide en que el requisito fundamental para la transferencia del uso de estrategias de aprendizaje a tareas (o situaciones) similares es la enseñanza explícita de las estrategias. Para que los alumnos sean capaces de usar las estrategias en otros contextos deben desligar la estrategia de la actividad a través de la cual la han aprendido. Deben saber, por tanto, cómo se llama la estrategia, para qué sirve y cuándo se utiliza. Es tarea del profesor facilitar todo este conocimiento y ofrecer posibilidades de práctica.

En conclusión, consideramos que la enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje es un requisito fundamental para la concienciación, el uso y la transferencia a otros contextos de las estrategias de aprendizaje.

3. INSTRUCCIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN EJEMPLO

A continuación vamos a presentar un ejemplo de instrucción en estrategias de aprendizaje para la expresión escrita en las fases de concienciación, modelado, práctica, auto-evaluación y expansión. Imaginemos que el profesor pretende desarrollar las estrategias de aprendizaje para la escritura a partir de una tarea en la que los alumnos deben escribir un texto sobre los cambios que ha sufrido la alimentación en Hong Kong a causa de la globalización.

3.1. Concienciación

Como actividad de concienciación el profesor pide a sus alumnos que dibujen algo que les haga muy feliz y les deja unos minutos para que piensen y dibujen. Dificilmente los estudiantes se lanzarán a dibujar sin antes considerar, por un lado, qué cosas les hacen felices y, por otro lado, cómo plasmar tal sentimiento en un papel. Transcurrido el tiempo establecido y una vez comprobada la realización de la tarea, el instructor pregunta a los estudiantes si han hecho algo antes de empezar a dibujar; si han pensado en lo que iban a dibujar antes de aventurarse a ello y si han considerado la disposición de los elementos en el papel antes de empezar a dibujar.

Tras estas preguntas de reflexión, a las cuales la mayoría de los estudiantes contestará afirmativamente, el profesor debe remarcar explícitamente que lo que han estado haciendo antes de empezar a dibujar es por un lado, hacer asociaciones significativas de carácter personal entre el sentimiento de felicidad y sus experiencias o conocimientos pasados y, por otro lado, planificar, o bien mentalmente o bien por escrito, su posterior actuación, poniendo así en práctica la estrategia cognitiva de elaboración y la meta-cognitiva de planificación. En este punto, es conveniente introducir una imagen relacionada con cada estrategia que sirva, en el futuro, para evocar la estrategia en cuestión.

3.2. Modelado

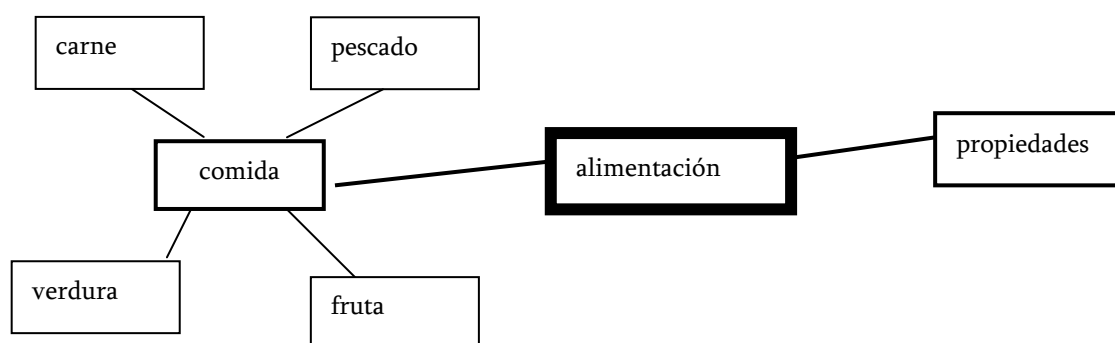
En la fase de modelado, el profesor demuestra, en primera persona, cómo usa la estrategia a medida que realiza una tarea. Consecuentemente, el docente verdaderamente hace uso de la estrategia y completa la tarea enfrente de sus estudiantes. El texto entre comillas representa las palabras textuales del profesor.

“Antes de lanzarme a escribir, hago una lluvia de ideas, mediante la cual escribo todo lo que se me ocurre sobre el tema.” El profesor realiza la lluvia de ideas y las escribe en la pizarra, añadiendo el nombre de la estrategia utilizada.

ESTRATEGIA (COGNITIVA) DE ELABORACIÓN

<i>comida rápida</i>	<i>Mc'Donalds</i>	<i>comer fuera</i>	<i>estrés</i>
<i>falta de tiempo</i>	<i>proteínas</i>	<i>grasas</i>	<i>bollos</i>
<i>cocinar</i>	<i>restaurante</i>	<i>comida de mi madre</i>	<i>fritos</i>

“Otra manera de identificar y de organizar todo lo que sé sobre los cambios alimenticios es a través de un mapa semántico⁵. Para elaborar un mapa semántico, en primer lugar, selecciono el tema principal, la *alimentación*; en segundo lugar, realizo una lluvia de ideas escribiendo las palabras y las frases cortas relacionadas con el tema que me vienen a la mente, como *propiedades*, *comida*, etc.; en tercer lugar, dibujo un mapa semántico basado en la lluvia de ideas anterior, colocando la palabra clave en el centro y trazando líneas que la unen con los conceptos relacionados” (Bloom, 2008: 10).



“Para activar mi conocimiento también puedo dibujar lo que sé sobre el tema o compartir mis experiencias y mis conocimientos con mis compañeros.”

Alumno A: Pues yo creo que la alimentación ha cambiado mucho en estos últimos años.

Alumno B: Sí, estoy de acuerdo. Ahora la gente no tiene tiempo para cocinar...

Alumno A: Sí, a veces incluso no tienen tiempo ni para comer...

“Todas estas técnicas me permiten activar mi conocimiento previo y, de ese modo, desarrollar la estrategia cognitiva de elaboración.”

“Una vez que he identificado todo lo que sé, necesito seleccionar, primero y organizar, después, las ideas que voy a utilizar en mi escrito. Para ello, por ejemplo,

⁵ Un mapa semántico es un gráfico organizador que representa las conexiones mentales que el escritor hace cuando se centra en un tema principal y lo relaciona a otras sub-categorías (Bloom, 2008: 10).

debo decidir si quiero estructurar mis ideas en base a una explicación, a una comparación (contraste, por ejemplo, argumentos a favor y en contra) o a una relación entre un problema y su posible solución correspondiente. Esta decisión me ayuda a organizar mi redacción y, por tanto, favorece el uso de la estrategia meta-cognitiva de planificación.”

“Bueno, ya es hora de ponerme a escribir. A partir de la información obtenida mediante la estrategia de elaboración y organizada gracias a la estrategia de planificación, escribo el primer borrador.”

3.3. Práctica

Tras la fase de modelado, los alumnos utilizan la estrategia meta-cognitiva de planificación y la estrategia cognitiva de elaboración de manera guiada. La siguiente actividad de “andamiaje” les servirá como apoyo en la tarea de expresión escrita para elaborar ideas a partir de su conocimiento previo y planificar toda la información obtenida.

1. ¿Entiendo el objetivo de la actividad?
 - ☐ Sí
 - ☐ No

 2. Si no lo tienes claro, ¿qué haces?
 - ☐ Preguntas a la profesora.
 - ☐ Preguntas a tu compañero.
 - ☐ Busco el enunciado en el diccionario
 - ☐ Espero a que la profesora repita la instrucción, porque siempre lo hace.
 - ☐ Nada.
 - ☐

 3. Antes de empezar a escribir, ¿en qué estás pensando?
 - ☐ En lo que sé sobre el tema en español / inglés / cantonés.
 - ☐ En las palabras que conozco en español relacionadas con el tema.
 - ☐ En el tipo de texto, en su estructura, etc.
 - ☐ En el enunciado.
 - ☐ En nada.
 - ☐
- Si estás pensando en algo, dibuja o escríbelo:
4. ¿Cuánto sabes del tema sobre el que vas a escribir?
 - ☐ Mucho
 - ☐ Suficiente
 - ☐ Poco
 - ☐ Nada

5. ¿Qué haces con toda esa información que ya conoces sobre el tema?
 - ☐ Hago una lluvia de ideas sobre el tema.
 - ☐ Confecciono un mapa semántico con las palabras más importantes.
 - ☐ Completo un esquema para organizar la información.
 - ☐ Comparto esta información con mi compañero/a.
 - ☐ Escribo el primer borrador.
 - ☐ Escribo la redacción directamente.
 - ☐

6. ¿Te interesa el tema?
 - ☐ Sí
 - ☐ Regular
 - ☐ No

7. ¿Cuánto sabes del tipo de texto sobre el que vas a escribir?
 - ☐ Mucho
 - ☐ Suficiente
 - ☐ Poco
 - ☐ Nada

8. Si no sabes mucho sobre el tipo de texto que tienes que escribir, ¿qué haces?
 - ☐ Preguntas a la profesora.
 - ☐ Preguntas a tu compañero.
 - ☐ Busco la información en Internet en mi lengua materna o en inglés.
 - ☐ Busco la información en Internet en español.
 - ☐ Empiezo a escribir la redacción.
 - ☐ Nada.
 - ☐

9. ¿Cómo vas a organizar la información obtenida?
 - ☐ Voy a utilizar uno de los cuadros proporcionados por la profesora.
 - ☐ Voy a empezar con la idea principal seguida de las evidencias que la respaldan.
 - ☐ Voy a dividir la información en argumentos a favor de la idea principal y argumentos en contra.
 - ☐ Voy a dividir la historia en tres partes: introducción, nudo y desenlace.
 - ☐

En base a esta actividad de “andamiaje”, los alumnos o bien marcan las opciones que más se ajustan a su actuación o bien añaden su propia opción. La actividad les guía hacia el uso de las estrategias de planificación y de elaboración.

3.4. Auto-evaluación

Una vez realizada la tarea, los estudiantes escriben en su diario de aprendizaje siguiendo el esquema propuesto por Suzanne Graham (1997: 195): a) fecha; b) actividad y situación; c) aspectos que he encontrado fáciles y difíciles; d) manera en

la que me he enfrentado a la tarea; e) valoración de los modos o estrategias utilizadas para enfrentarme a la tarea; f) aspectos que he aprendido y logros que he conseguido; g) sentimientos, cómo me he sentido y cómo me siento; h) ideas para mejorar en el futuro.

Esta actividad individual permite al aprendiz, por un lado, reflexionar sobre su actuación, sus sentimientos, las dificultades encontradas en la realización de la actividad y sobre las estrategias empleadas para minimizar dichos obstáculos y, por otro lado, valorar dichas estrategias e idear un plan de acción para futuras actividades.

3.5. Expansión

En la fase de expansión, los estudiantes, primero en pequeños grupos y después en grupo clase, comentan otros posibles usos para las estrategias de elaboración y de planificación. El profesor, además, puede asignar a cada grupo la labor de intentar aplicar las estrategias enseñadas a una destreza concreta.

3.6. Evaluación

La última fase, la de evaluación, constituye la valoración de la instrucción. El método tradicional de recogida de datos de evaluación es el cuestionario, mediante el cual los alumnos expresan su grado de acuerdo o de desacuerdo con ciertas cuestiones cerradas relacionadas con los objetivos y los procedimientos del entrenamiento. Los cuestionarios normalmente también incluyen algunas preguntas de carácter abierto en las que los estudiantes deben expresar su opinión libremente y de manera anónima.

	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los cuestionarios me han ayudado a saber más sobre cómo aprendo.					
Me gusta escribir en el diario de aprendizaje.					
Las estrategias de aprendizaje me han ayudado a escribir mejor.					

4. CONCLUSIÓN

Nuestro modelo, fundamentado tanto en la literatura existente como en nuestra propia experiencia, es de carácter cíclico y flexible. Es cíclico porque está dividido en ocho fases que se vuelven a repetir con la enseñanza de una estrategia nueva. De este modo, la fase de expansión no determina necesariamente el fin del entrenamiento, sino que puede suponer el inicio de otro ciclo de enseñanza de estrategias. Es flexible porque permite poner en práctica las actividades propias de una única fase o la combinación de dos de ellas. Es tarea del profesor determinar la distribución de las fases de la instrucción en sesiones en función de los objetivos que se pretendan alcanzar y de las características del curso y de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloom, M. 2008. Second Language Composition in Independent Settings: Supporting the Writing Process with Cognitive Strategies. En Stella Hurd y Tim Lewis, *Language Learning Strategies in Independent Settings*. London: Cromwell Press.
- Brown, J. D. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University press.
- Chamot, A. U. y O'malley J. M. 1994. *The Calla Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains (NY), Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. y Robbins J. .2005.. *CALLA Revisited: More Strategies for ELL Student Success*, Workshop for Region, 10, New York City Board of Education, New York. Documento disponible en Internet [http://calla.ws/CALLA_Revisited.pdf].
- Chamot A. U. y Robbins J. 2006. *Helping Struggling Students Become Good Language Learners*, National Capital Language Resource Center. Documento disponible en Internet [<http://nclrc.org>].
- Cohen, A. y Scott, K. 1996. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. En R. L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*, p. 89-116, Honolulu (Hawaii), University of Hawaii Press.
- Cohen, A. y Weaver, S. 2005. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, Minnesota, CARLA Working Paper Series.
- Cohen, A. y Brooks-Carson, A. 2001. Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results, *The Modern Language Journal* 85 (2), 169-188.
- Cohen, A. 1987a. Studying second-language learning strategies: How we get the information. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall International.

- Cohen, A. (1987b). Using verbal reports in research. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*, pp. 82-95, Clevedon (England), Multilingual Matters.
- Dadour, E. S. y Robbins, J. 1996. University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. En R. L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*, pp. 157-166, Honolulu (Hawaii), University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T 2010. *Questionnaires in Second Language Research*, New York: Routledge.
- Ellis, G. y Sinclair, B. 1989a. *Learning to learn English: a course in learner training. Learner's Book*, Musselburgh (Scotland): Cambridge University Press.
- Ellis, G. y Sinclair, B. 1989b. *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's Book*, Glasgow (Scotland): Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. 1984. *Protocol analysis: Verbal report as data*, Cambridge: MIT Press.
- He, T. 2005. Effects of mastery and performance goals on the composition strategy use of adult EFL writers. En *The Canadian Modern Language Review* 61 (3), 407-431.
- Lynch, T. 2009. *Teaching Second Language Listening*, Oxford: Oxford University Press.
- Macaro E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classroom*, London: Continuum.
- O'Malley, J. y Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, G. M., Duffy, S. A. y Mack, R. L. 1984. Thinking-out-aloud as a method for studying real-time comprehension processes. En D. E. Kieras y M. A. Just (eds.), *New methods in reading comprehension research*, pp. 253-286, Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Vandergrift, L. 2008. Learning Strategies for Listening Comprehension. En S. Hurd Stella y T. Lewis, *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Great Britain: Cromwell Press.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

¿POR QUÉ ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN? ANÁLISIS Y PROPUESTA DIDÁCTICA

ISABEL BRIZ HERNÁNDEZ
Universidad China de Hong Kong

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se apuesta por la importancia de la pronunciación en las clases de español para extranjeros. Asimismo, se propone un acercamiento a la pronunciación y corrección fonética por parte del profesor de E/LE de alumnos chinos y finalmente se presenta una propuesta didáctica centrada en la entonación.

Cuando se revisa la literatura, es común que los autores alerten del olvido que ha sufrido en las últimas décadas la pronunciación en la clase de E/LE. Se advierte que esta destreza no ha experimentado la misma evolución por la que ha pasado la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y se exhorta a profesionales de la fonética y de E/LE para que aúnen su trabajo y se remedie esta carencia.

Desde el ámbito de la fonética, Llisteri (2003) afirma que “la pronunciación es una de las destrezas que el alumno de una lengua extranjera debe aprender [...] el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión lectora”. Desde el campo de E/LE, Iruela (2004) justifica su importancia ya que “desempeña un papel esencial en la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. Asimismo, está presente en la expresión y comprensión escrita”. A su vez, esta reivindicación de la importancia de la pronunciación también está presente en la enseñanza de E/LE en China gracias al trabajo de Cortés (2005), entre otros.

Por otro lado, desde la práctica –y dejando a un lado el componente cultural– como docentes de E/LE en China somos conscientes de que la pronunciación es uno de los mayores problemas con los que se enfrenta el alumno chino y que condiciona en gran medida su aprendizaje.

En este trabajo se pretende en primer lugar reflexionar sobre la importancia de la pronunciación. En la segunda parte se analizan las dificultades relacionadas con la entonación. En la última parte se proponen actividades para trabajar las dificultades encontradas. La hoja de actividades para los asistentes al taller está incluida en el Anexo 4.

2. LA IMPORTANCIA DE LA PRONUNCIACIÓN

La enseñanza de las lenguas extranjera ha disfrutado en las últimas décadas de grandes avances; sin entrar a discutir el éxito o fracaso de los enfoques más recientes, sí se puede afirmar que la pronunciación ha quedado olvidada o por lo tanto su enseñanza, atrofiada.

Sin embargo, como afirma Iruela (2003), la pronunciación es esencial a la hora de determinar la competencia comunicativa de un hablante. Esta competencia se refiere a la capacidad del hablante de usar de modo satisfactorio la lengua como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. Según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), esta competencia está compuesta por tres grupos: competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales. Dentro de la competencia lingüística –siguiendo el MCER– se incluyen otras seis competencias: léxica, gramatical, semántica, fónica, ortográfica y ortoépica. Por lo tanto, la competencia fónica es una de las competencias que se incluyen dentro de la competencia comunicativa. Asimismo, la competencia fónica mantiene una estrecha relación con las demás competencias lingüísticas:

- a) *Léxico*: se considera que se sabe una palabra cuando se puede pronunciar con claridad y se reconoce auditivamente, además el dominio del sistema fónico de la L2 facilita la adquisición del vocabulario.
- b) *Gramática*:
 - b.1) *Morfología*: si el alumno no distingue las marcas de flexión del nombre y verbo, confundirá el significado;
 - b.2) *Sintaxis*: está relacionada con la entonación en la medida en que las frases compuestas están asociadas a una entonación determinada que ayuda a delimitar los sintagmas que la componen;
- c) *Ortografía*: el conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación escrita permite al hablante escribir correctamente una palabra, incluso si no la ha leído antes;

d) *Ortoepía*: esta competencia permite leer en voz alta de forma correcta un texto, por lo que conocer las reglas de pronunciación facilita al alumno su pronunciación.

En conclusión, y otra vez citando las palabras de Iruela (2003), “la competencia comunicativa es un puzzle de competencia y la pronunciación es una pieza más”, por lo que parece lógico que se incluya en la enseñanza de una segunda lengua.

3. ¿CÓMO ENSEÑAR PRONUNCIACIÓN? BASES TEÓRICAS

3.1. Metodología

Llisteri (2003) propone al profesor de E/LE una metodología de trabajo para enfrentarse a la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética:

- 1) Se deben definir unos **objetivos** así como la variedad de lengua que se utilizará. En este sentido Llisteri apunta que es imprescindible que cada profesor adopte la suya propia –resultaría forzado e incluso ridículo imitar otra variedad–, por el contrario, advierte que debe conocer las características de otras variedades para poder solucionar posibles dudas de los alumnos.
- 2) El profesor debe saber a qué se va a enfrentar por lo que propone realizar un **análisis contrastivo** de los sistemas fonológicos de las dos lenguas para prever posibles errores. En este punto matiza que para evitar un análisis simple y no ajustado a la realidad, se deben tener en cuenta las diferencias distribucionales, la fonética sintáctica, las diferencias fonotácticas y las diferentes manifestaciones de un mismo símbolo.
- 3) Una vez escrutadas las posibles dificultades, se deberá contrastar esta información con la **observación de la interlengua** del estudiante para así modificar y enriquecer el análisis anterior.
- 4) Se ha de elaborar una **jerarquía de los errores**. Llisteri propone tres tipologías:
 - a) según el criterio comunicativo: errores que no se suponen una interferencia en la comunicación, errores que dificultan la comunicación, errores que impiden la comunicación;
 - b) meramente lingüísticos: errores fonéticos, fonológicos, alofónicos, distribucionales;
 - c) la tipología de McCarthy: errores fonológicos – errores que sin alterar el significado denotan al oyente nativo un marcado acento extranjero–, errores no graves que pueden corregirse de una manera sencilla y sin mucha inversión de tiempo, errores de difícil corrección pero que ayudan sumamente a corregir el acento extranjero, errores que corresponden a cuestiones de detalle.

5) Se debe reflexionar sobre la **progresión** de los contenidos. En relación con este paso, avisa que la secuenciación tradicional desde los elementos segmentales a los suprasegmentales no se tiene por qué tomar como cierta, también apunta que la progresión se debería hacer de la percepción a la producción y no a la inversa.

6) Se tendrá que revisar, adaptar y crear **material**. En este paso el profesor deberá describir el problema, la estrategia de corrección empleada y las actividades. Por último, anima al profesor a que anote cómo ha sido el desarrollo de la actividad y los resultados, y finalmente propone realizar una revisión periódica del material.

3.2. Diseño de las actividades

3.2.1. Método Verbo-Tonal

El método o sistema Verbo-Tonal (MVT) comienza siendo un método de enseñanza de lengua oral a niños con deficiencias auditivas, propuesto por Guberina en Zagreb. Renaud en los años 60 lo introduce en la enseñanza de segundas lenguas. Este método se basa en el concepto de “criba fonológica” propuesto por Trubezkoy. Este autor señaló que el sistema fonológico de una lengua determinada es como una especie de cedazo a través del cual pasa todo lo que oímos, esta criba se utiliza también cuando estamos expuestos a otra lengua distinta a la nuestra. Por lo tanto, un estudiante de una segunda lengua no será capaz de reconocer los sonidos de la L2 que son similares o que no existen en la L1, por lo que tendrá grandes dificultades para avanzar en lo relacionado con las destrezas orales y auditivas; esta dificultad, como hemos visto antes, también se reflejará en otros aspectos como la gramática y el léxico. El método verbo-tonal propone las siguientes consideraciones a la hora de diseñar material para enseñar la pronunciación:

1) **Palabra hablada vs palabra escrita:** Son varios los autores que proponen que la enseñanza de la pronunciación no se debe supeditar a la escritura. Bartolí (2005) señala que “la base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar a la adquisición fónica [...] es necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita [...] la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiremos que los aprendices no se fijen en la ortografía y, en cambio, pongan atención en la forma fónica”.

2) **No intelectualización:** El MVT advierte que el profesor de E/LE debe conocer los principios y las leyes de la fonética, pero eso no significa que sea necesario

enseñarla directamente a los alumnos. Con frecuencia las clases de pronunciación acaban siendo clases de fonética y este no es el objetivo.

3) **Ambiente facilitador:** Se debe crear en clase un ambiente agradable y facilitador donde el estudiante se siente desinhibido y se puede atrever a practicar con la pronunciación.

4) **Progresión:** La enseñanza de la pronunciación debe empezar de la misma manera que sucede en el lenguaje infantil, por la práctica de los rasgos suprasegmentales, la entonación es uno de los rasgos que primero percibe un bebé. En este sentido, el MVT propone que la progresión en la pronunciación debería comenzar con la entonación, seguir con el acento, después el ritmo y finalmente los sonidos.

3.2.2. Actividades capacitadoras/actividades comunicativas

Iruela (2007) en relación con la enseñanza de la pronunciación distingue entre actividades centradas en la forma, las capacitadoras, y las centradas en el significado, comunicativas. Este autor apuesta por una progresión de las capacitadoras a las comunicativas y propone la siguiente tabla:

OBJETIVO DE ENSEÑANZA	CONOCIMIENTO O HABILIDAD QUE ADQUIERE EL APRENDIENTE	GRUPO DE ACTIVIDADES
Pronunciación ↑ ↓ Significado	Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Capacitadoras
	Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.	
	Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.	
	Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Comunicativas
	Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.	

4. ANÁLISIS DE LA ENTONACIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Metodología

4.1.1. Variedad y objetivo

Se parte de la variedad del castellano peninsular central-septentrional y se pretende que el alumno alcance un dominio de la entonación de las preguntas cerradas tipo sí/no.

4.1.2. Análisis contrastivo de la entonación

a) La entonación de las preguntas cerradas sí/no en castellano:

En castellano la entonación expresa significados pragmáticos. Una diferencia en el tono, por ejemplo de la palabra “más”, no cambia su significado sino que cambia el significado pragmático de la frase: “¡Más!”, orden; “¿Más?”, pregunta; “Más”, afirmación.

En las preguntas cerradas de sí/no, el castellano presenta una bajada de tono en la penúltima sílaba para acabar con una subida en la última sílaba. La entonación, en estos casos, es la única herramienta para distinguir estas preguntas de una afirmación.

b) La entonación de las preguntas cerradas sí/no en mandarín y cantonés:

Aunque en la literatura relativa a este aspecto no se encuentra un consenso en el patrón de la entonación en las preguntas tipo sí/no en mandarín y cantonés –por un lado se afirma que hay un aumento del tono en toda la frase, mientras que otra corriente sostiene que sólo se produce un subida del contorno en la última sílaba–, se puede afirmar que existe un cambio en el contorno del tono de la frase en comparación con las afirmativas.

Sin embargo, este cambio es más ligero al que se produce en castellano, ya que tanto el mandarín como el cantonés cuentan con partículas interrogativas que se localizan al final de las preguntas, por lo que el tono para estas lenguas es una característica secundaria a la hora de distinguir entre afirmaciones y preguntas.

4.1.3. Observación de la interlengua

En los niveles que he observado este año (A1.1, A1.2 y B1.1) los alumnos con frecuencia emiten preguntas tipo sí/no que son percibidas como afirmaciones ya que no tienen en cuenta el cambio en la entonación. Sin embargo, no parecen presentar problemas a la hora de la percepción, ya que a preguntas cerradas contestan con una respuesta. Asimismo, en pequeños experimentos en los que el alumno debe discriminar si la frase es una pregunta o una afirmación, no se encuentran errores. Considero que esta observación debe ser estudiada con más rigor en el futuro.

4.1.4. Jerarquía de errores

He considerado que el error de entonación en las preguntas de sí/no es un error que dificulta la comprensión y muchas veces impide la interacción. Con frecuencia

cuando un alumno intentaba hacer una pregunta, en un primer momento no sabía si estaba preguntando o afirmando. Del mismo modo que en la observación de la interlengua, esta apreciación debe ser analizada más detalladamente en el futuro.

4.2. Fundamentos teóricos: Progresión de contenidos y actividades

1. *De la percepción a la producción:* Aunque mediante la observación de la interlengua y gracias a los pequeños experimentos realizados en clase, el alumno parece no mostrar dificultad a la hora de percibir el cambio en la entonación y el acento. Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos anteriores las primeras actividades irán enfocadas a que el alumno perciba la entonación.
2. *Ausencia de palabra escrita:* En las actividades se utilizará soporte visual y así se intentará evitar el uso de la palabra escrita de manera que el alumno no distraiga su atención hacia otros elementos.
3. *Ausencia de intelectualización:* Mediante la observación el estudiante será consciente de la diferencia en la entonación, sin entrar en cuestiones técnicas sobre este fenómeno.
4. *Ambiente facilitador:* Las dos actividades propuestas están pensadas teniendo en cuenta el aspecto lúdico-afectivo.

4.3. Actividades

ACTIVIDAD 1

<i>Objetivo</i>	Mediante esta actividad el alumno se familiarizará con la entonación de las preguntas tipos sí/no y se dará cuenta del papel de la entonación en castellano.
<i>Nivel</i>	A1-C1
<i>Tiempo</i>	15 minutos
<i>Agrupamiento</i>	Individual
<i>Descripción</i>	Actividad centrada en la percepción del rasgo distintivo de las preguntas tipo sí/no en castellano
<i>Desarrollo de la actividad:</i>	Los estudiantes verán unas escenas de películas en las que predominan las preguntas y las respuestas. (Es importante avisar antes de ver el video que en la mayoría de los casos no entenderán la conversación y de que ese no es el objetivo). A partir de estas escenas los estudiantes deben rellenar una hoja de trabajo (Anexo 1). En la hoja de trabajo hay fotografías de los personajes de las escenas, el estudiante debe indicar si este personaje ha hecho preguntas o ha respondido. Después se hará una puesta en común de la interpretación que han hecho los estudiantes sobre cada personaje. A partir de los resultados, reflexionaremos sobre cómo han sido capaces de discriminar entre preguntas y respuestas sin entender las palabras.

ACTIVIDAD 2

<i>Objetivo</i>	Mediante esta actividad el alumno aprenderá a hacer uso de la correcta entonación de las preguntas.
<i>Nivel</i>	A1.
<i>Agrupamiento</i>	En parejas.
<i>Tiempo</i>	15 minutos.
<i>Descripción</i>	Actividad centrada en la interacción oral. Los alumnos deben usar la entonación para hacer preguntas. Mediante la interacción con el compañero, el estudiante sabrá si está haciendo una entonación correcta. En una actividad previa el estudiante debe haberse familiarizado con la entonación.
<i>Desarrollo de la actividad</i>	Se agrupa a los estudiantes en parejas. En cada pareja habrá un estudiante A y un estudiante B, cada estudiante recibe una hoja de trabajo (Anexo 2). En la hoja de trabajo descubrirá la información que debe conseguir sobre su compañero, esta información está ilustrada a través de imágenes. Las imágenes pueden tener la interpretación que quiera el estudiante, es decir, una imagen puede sugerir preguntas diferentes. Por ejemplo, ante la imagen de una casa, el alumno podrá preguntar: ¿Compartes piso con amigos? ¿Estudias Arquitectura? ¿Vives cerca de aquí?... Se debe indicar que sólo se pueden hacer preguntas tipo sí/no. Para responder a las preguntas, a cada estudiante se le da unas tarjetas (Anexo 3). Si el compañero ha hecho una pregunta correcta, es decir, ha utilizado bien la entonación el estudiante entrevistado le dará una tarjeta de color verde y responderá a la pregunta; si por el contrario, el estudiante entrevistador no realiza bien la curva de la entonación y no se produce una pregunta, el entrevistado le dará una tarjeta blanca.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolí, M. 2007. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1:1-27.
- Cortés, M. 2005. Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación española por parte de hablantes nativos de chino. *Phonica*, 1.
- Gironzetti, E. y Pastor, A. 2008. ¿Te vas de casa o de caza? Propuestas para la enseñanza del sonido /θ/ a alumnos italianos de E/LE. *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*.
- Hualde, J.I. 2005. *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iruela, A. 2007a. ¿Qué es la pronunciación? *RedELE*, 9. Documento disponible en Internet [www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_Iruela.pdf].
- Iruela, A. 2007b. Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 4. Documento disponible en Internet [<http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>].
- Lahoz, J. M. 2007. La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE: cómo, cuándo y por qué. *Actas del XVII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 2006.
- Martínez-Celdrán, E. 2003. Illustrations of the IPA: Castilian Spanish. *Journal of the International Phonetic Association*, 33, 2: 255-260.
- Padilla, X. A. 2007. El lugar de la pronunciación en la clase de ELE, *Actas del XVII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 2006.
- Padilla, X. A. 2009. Una caza del tesoro para aprender la pronunciación del español. *Actas del V Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. Documento disponible en Internet [<http://www.uv.es/foroele/5foro.html>].
- Poch, D. 1999. *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.

ANEXO 1

Actividad 1: ¿Quién pregunta? ¿Quién responde?

Escena 1: REINER, Rob. *Algunos hombres buenos*. Estados Unidos. Columbia Pictures. 1992.

1)



2)



Escena 2: ALMODOVAR, Pedro. *Los abrazos rotos*. España. El Deseo. 2009

3)

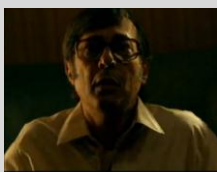


4)



Escena 3: CAMPANELLA, Juan José. *El secreto de sus ojos*. Argentina, España. Haddock Films. 2009.

4)



5)



Escena 4: PREMINGER, Otto. *Anatomía de un asesinato*. Estados Unidos. Columbia pictures. 1959.

6)



7)



ANEXO 2

Hojas de trabajo de los estudiantes en la actividad 2

Alumno A

A



Ejemplo:

¿Vives con amigos?

¿Tu casa está cerca de aquí?

¿Trabajas en una oficina?

Hojas de trabajo de los estudiantes en la actividad 2

Alumno B

B



Ejemplo:

¿Vives con amigos?

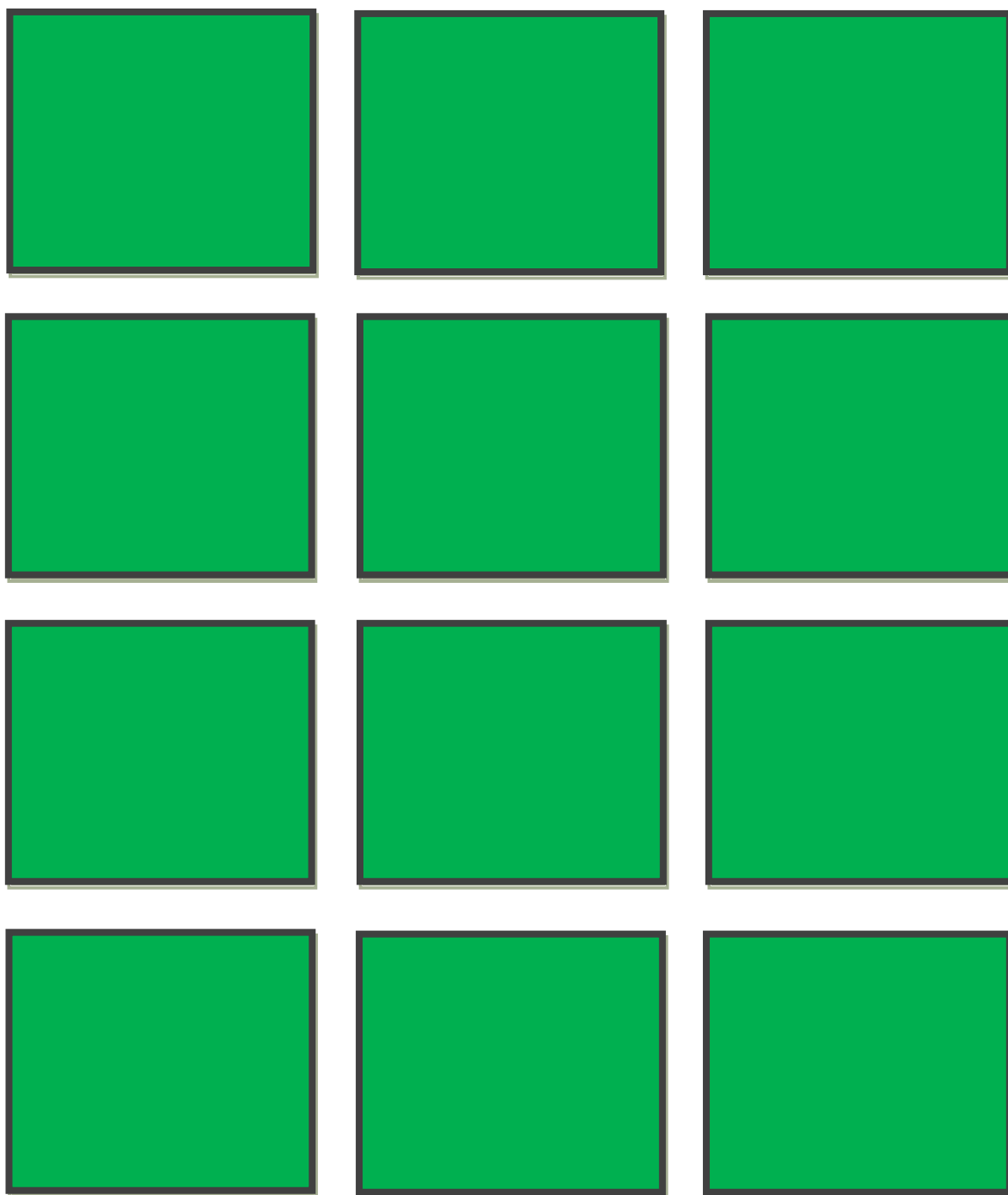
¿Tu casa está cerca de aquí?

¿Trabajas en una oficina?

ANEXO 3

Tarjetas de respuestas de la Actividad 2



Tarjetas de respuestas

ANEXO 4: HOJAS DE TRABAJO PARA LOS ASISTENTES AL TALLER

Actividad 1:

Usando la siguiente tabla evaluamos la producción oral de los videos vistos:

Criterio	¿Cómo lo hace?	Importancia

- 1) ¿Cómo valoramos estas producciones?
- 2) ¿Qué criterios hemos utilizado para esta valoración?
- 3) ¿Es la pronunciación una de ellas?
- 4) ¿Por qué se cometen esos errores?
- 5) ¿Debería cometerlos?
- 6) ¿Qué puedo hacer para ayudar a solucionar esta dificultad?

Actividad 2:

Siguiendo los pasos propuestos por Llisteri (2003) identificamos las dificultades en la pronunciación de nuestros estudiantes. Puedes utilizar el cuadro 2 para realizar esta actividad.

- 1) Análisis contrastivo:
¿Cómo funciona el acento en castellano? ¿y en mandarín? (Ver el cuadro 1)
- 2) Reflexión sobre la interlengua de nuestros estudiantes:
¿Se corresponden las consideraciones anteriores con la realidad que hemos observado en clase? ¿Nos damos cuenta de otras dificultades que no han aparecido en el análisis?
- 3) Jerarquía de errores: ¿Cómo se pueden clasificar las dificultades? Usaremos el criterio comunicativo:
Grupo A: No dificultan la comunicación, ni interacción.
Grupo B: Dificultan la comunicación y la interacción.
Grupo C: Impiden la comunicación y la interacción.

Cuadro 1.

<i>El acento en castellano</i>	El acento en castellano es la prominencia relativa que una sílaba recibe en comparación con otras sílabas en un dominio determinado. Este dominio es, en principio, la palabra. En una palabra como /papa/ el acento primario puede caer en la primera sílaba o en la segunda, pero nunca en ambas. Trubetzkoy (1939) sostiene que no se trata de una característica segmental ya que presenta un carácter acumulativo. El acento en castellano tiene una función distintiva ya que elementos con idénticos segmentos pueden tener el acento en diferentes sílabas. Por lo tanto el acento es libre, es decir, no se puede predecir, aunque existe la tendencia de que no recaiga muy lejos del final de la palabra.
<i>El acento en mandarín y cantonés</i>	El mandarín, al igual que el cantonés, es una lengua tonal, por lo que una palabra de dos sílabas como /papa/ puede tener un tono léxicamente alto en una sílaba, en dos o en ninguna.

Cuadro 2:

<i>Análisis contrastivo:</i>	
<i>Interlengua:</i>	
<i>Jerarquía de errores:</i>	

Actividad 3:

Después de la breve explicación sobre el MTV y la progresión de las actividades.

¿Estás de acuerdo con lo expuesto?

¿Qué aspectos te parecen positivos?

Actividad 4:

Tomando como referencia las propuestas del MTV (Cuadro 4) y la progresión de las actividades (Cuadro 5), confecciona en grupo una actividad centrada en la acentuación. Puedes usar la plantilla para escribir la actividad (Cuadro 6)

Cuadro 4: Propuestas del MTV:

<i>Palabra hablada vs palabra escrita</i>	Bartolí (2005) señala que “la base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar a la adquisición fónica... es necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita... la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiremos que los aprendices no se fijen en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica”.
<i>No intelectualización</i>	El profesor de E/LE debe conocer los principios y las leyes de la fonética, pero eso no significa que sea necesario enseñarla directamente a los alumnos. Con frecuencia las clases de pronunciación acaban siendo clases de fonética y este no es el objetivo.
<i>Ambiente facilitador</i>	Se debe crear en clase un ambiente agradable y facilitador donde el estudiante se siente desinhibido y se puede atrever con la pronunciación.
<i>Progresión</i>	La enseñanza de la pronunciación debe empezar de la misma manera que sucede en el lenguaje infantil, por la práctica de los rasgos suprasegmentales y propone que la progresión en la pronunciación debería comenzar con la entonación, seguir con el acento, después el ritmo y finalmente los sonidos.

:

Cuadro 5: Progresión de las actividades:

Objetivo de enseñanza	Conocimiento o habilidad que adquiere el aprendiz	Grupo de actividades
Pronunciación Significado	Conocer los elementos fónicos que intervienen en la pronunciación.	Capacitadoras
	Ser capaz de percibir y de producir elementos fónicos.	
	Usar elementos fónicos predeterminados sin comunicar.	
	Comunicar usando elementos fónicos determinados de antemano.	Comunicativas
	Comunicar usando elementos fónicos no determinados de antemano.	

Cuadro 6: Plantilla

Objetivo					
Nivel		Agrupamiento		Tiempo	
Descripción					
Desarrollo de la actividad					



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



FIEL COMO UN PERRO, LENTO COMO UNA TORTUGA. DINÁMICAS PARA TRABAJAR EXPRESIONES FIGURADAS RELACIONADAS CON EL MUNDO ANIMAL

JIN WEI E INMACULADA LOZANO OLIVAS
Universidad de Nanjing

FICHA

1. NIVEL: 1.º y 2.º cursos de la Facultad de Filología Hispánica de la Universidad de Nanjing (niveles A1-A2).
2. DESTINATARIOS: Universitarios.
3. DURACIÓN: 4 sesiones de 50 minutos.
4. DESTREZA: Comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita.
5. TEMÁTICA: Los animales, lenguaje figurado, expresiones hechas.
6. OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Que el alumno pueda aprender y comprender el nombre de los animales así como sus significados figurados en expresiones y refranes.
7. CONTENIDO LÉXICO: Animales, adjetivos para describir el carácter y características físicas.
8. CONTENIDO GRAMATICAL: Oraciones comparativas.
9. MATERIAL INCLUIDO: Instrucciones, fichas y tarjetas fotocopiables.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de una lengua siempre va unido al estudio de su cultura. En este caso, planteamos una actividad para trabajar diferentes expresiones fijas y significados figurados que están relacionadas con el mundo animal. Debido a la carencia de nexos comparativos que ayuden al alumnado a establecer relaciones que faciliten la comprensión, los nombres de los animales y sus significados simbólicos se nos presentan como una tarea difícil para el entendimiento de los alumnos chinos. En el programa didáctico que ofrecemos, pretendemos que los alumnos adquieran conocimientos sobre los nombres de los animales así como sus significados figurados, comparando sus rasgos físicos y psicológicos, usados en frases hechas y refranes, con el objetivo de comparar su cultura con la de China y mejorar el dominio de la lengua española.

Para conseguir nuestro objetivo trabajaremos con dinámicas de grupo, con actividades como ejercicios de léxico con apoyo de imágenes, canciones, construcción de frases, inferencia de significados a través de debates, etc., para conseguir no sólo que memoricen los diferentes significados figurados, sino también para que sepan identificar los diferentes contextos en los que se usan las expresiones estudiadas.

El contexto en el que se enmarca nuestra propuesta didáctica es la enseñanza de español en el entorno universitario. La carrera de español en China tiene una estructura rígida y fija a nivel nacional, dividida en cuatro cursos y con materiales comunes como el manual *Español moderno*, del profesor Dong Yangsen. Por lo tanto, nuestra propuesta didáctica va dirigida a “unos estudiantes chinos cuyo perfil es considerablemente homogéneo en términos de edad, conocimientos lingüísticos previos, bagaje cultural, formación secundaria e, incluso, programas de estudios universitarios”¹.

Las actividades se estructuran teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes y los objetivos que se pretenden conseguir. Para elaborarlas hemos consultado varios materiales y propuestas didácticas que nos han orientado e inspirado a la hora de adaptar y crear nuevas actividades. Por ejemplo, ha sido inspiradora la propuesta de las profesoras Martínez Villanueva y Baos Aranda², que utilizan la canción de *Amigo Félix* en sus actividades para la enseñanza de léxico de animales a niños, o la obra *Vamos a jugar*³ de Costa y Alves, a la hora de crear nuevas dinámicas didácticas.

¹ Dong (2009: 60).

² Martínez y Baos (s. f.).

³ Costa y Alves (1997).

2. ACTIVIDADES

Nuestro objetivo es que los alumnos aprendan diferentes expresiones relacionadas con el léxico animal y sepan reconocer su uso en diferentes contextos y situaciones. Pero para conseguir esta meta final, debemos pasar por diferentes fases que dividimos en actividades iniciales, de desarrollo y de cierre y que pasamos a explicar a continuación.

2.1. Inicio

Para comenzar con la dinámica, proponemos una actividad inicial que nos ayude a atraer la atención de los alumnos y a contextualizar los contenidos que vamos a introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EL REINO ANIMAL

En nuestra primera actividad facilitamos un primer contacto con el léxico animal. A partir de una ficha con algunos dibujos de animales (FICHA 1) pedimos a los alumnos que identifiquen aquellos que ya conocen y rellenen el hueco en blanco con su nombre. Después, en grupos, compararán su ficha con la del compañero, y la completarán. El léxico de algunos animales ya ha sido estudiado previamente, por eso, este ejercicio puede servir para repasar aquellos animales que ya conocen y para presentar palabras nuevas. Para terminar comprobamos los resultados en la pizarra entre todos, asegurándonos de que la ficha queda completa.

LA MANO MÁS RÁPIDA

Como actividad de **refuerzo**, presentamos un juego a los alumnos que consiste en un concurso de rapidez utilizando la canción de Enrique y Ana: *Amigo Félix*⁴ y unos juegos de tarjetas con animales (reutilizamos la FICHA 1, haciendo tarjetas con cada animal). Distribuimos a los alumnos en grupos de 4 o 5. Cada grupo tiene un juego de tarjetas que despliega sobre la mesa. Avisamos a los alumnos que vamos a escuchar una canción en la que aparecen diversos animales, cada vez que escuchen el nombre del animal tienen que ser más rápidos que sus compañeros y coger la tarjeta del animal que acaban de escuchar. Gana el alumno que más fichas consiga. (Una variante de esta actividad es usar en vez de la foto-imagen de los animales, tarjetas con el nombre escrito de cada animal).

⁴ Martínez y Baos (s. f.).

2.2. Desarrollo

Una vez que hemos introducido el tema de los animales, recordando el léxico que ya sabían y presentando palabras nuevas, vamos a ir concretando nuestro objetivo final, es decir, que nos iremos acercando a las expresiones donde términos animales adquieren un especial simbolismo. En las siguientes actividades vamos a trabajar el vocabulario relacionado con las descripciones tanto físicas como psicológicas, que ya ha sido estudiado en sesiones anteriores. Estas dinámicas nos sirven como repaso de contenidos ya aprendidos y de trampolín para conseguir nuestro objetivo principal.

¿IGUALES O DIFERENTES?

Repartimos unas imágenes (FICHA 3) donde aparecen diferentes animales y les pedimos que los describan estableciendo relaciones de comparación. Las imágenes han sido elegidas teniendo en cuenta los adjetivos que se utilizarán más tarde en las expresiones figuradas que aprenderán. De esta manera no sólo recapitulamos contenidos léxicos sino también gramaticales que nos servirán para más tarde debatir las comparaciones entre los diferentes animales y sus características y establecer el sentido figurado de las expresiones.

“SI FUESE UN ANIMAL, SERÍA...”

En esta actividad pretendemos que los alumnos reconozcan algunos rasgos propios de animales que puedan ser atribuidos a algunos comportamientos humanos. Para adecuar estas relaciones simbólicas con el contexto de nuestros estudiantes relacionaremos los rasgos culturales propios de los países hispanohablantes con China, para que, a partir de los contrastes que puedan resultar, los alumnos comprendan y analicen estos rasgos.

En la FICHA 4 ofrecemos una tabla de comparación donde hay unas descripciones relacionadas con rasgos físicos o psicológicos del ser humano para que los alumnos, en parejas, elijan qué animal podría corresponder con esta descripción. Las respuestas resultantes las discutimos entre todos, comparando los animales figurados que se suelen usar en la cultura china, para acercar los nuevos contenidos y establecer relaciones que faciliten la comprensión y la asimilación de estos contenidos.

Por ejemplo:

	En China	En España
Una persona muy trabajadora	Una abeja	Una hormiga

FÁBRICA DE ORACIONES

Como actividad de **ampliación**, les presentamos otros significados figurados muy usuales. El profesor guiará la comprensión de estos significados figurados, les ayudará en la comprensión y asimilación y, como refuerzo, los alumnos deberán construir oraciones usándolos según el contexto lingüístico (FICHA 5).

2.3. Cierre

Para concluir esta dinámica pensamos en una actividad en la que se pongan en juego todos los contenidos trabajados: nombres de animales, descripciones físicas y psicológicas, comparaciones, expresiones figuradas y su significado.

QUEMARSE LOS SESOS

Queremos que los alumnos pongan en práctica lo aprendido y reflexionen sobre el simbolismo de algunas voces en español que a partir de nombres de animales expresan otro sentido “oculto”. Para ello repartimos una hoja en la que hay frases hechas de animales en diferentes contextos, pero con un hueco en blanco que tiene que ser rellenado por los alumnos, bien con una ayuda visual, bien con ejercicio de múltiple selección. Los alumnos tienen que adivinar de qué animal se trata, qué animal podría ser y por qué. Después se les anima a que lo comparen con sus compañeros para terminar debatiendo entre toda la clase los posibles significados que les atribuyen a las frases dadas y su uso.

3. CONCLUSIÓN

Las actividades presentadas pretenden ser una propuesta de actuación didáctica que tiene como objetivo final conocer el significado y el uso de ciertas expresiones en español construidas a partir de comparaciones y símbolos relacionados con el mundo animal.

Animamos a los docentes a que utilicen, si no todas las actividades, al menos algunas, pero con la advertencia de que no todos los alumnos son iguales, sino que hay contextos diferentes en la enseñanza del español, por eso, es conveniente adaptar las actividades a las necesidades en cada ocasión. Por lo tanto todas las opciones ofertadas pueden ser modificadas sin ningún pudor, buscando la adecuación en cuanto a alumnado, lugar de trabajo, materiales disponibles, pero incluso también ajustándolas según los objetivos y contenidos que se pretenden alcanzar.

Como variaciones a nuestra propuesta incluimos otras canciones que pueden ser

válidas para trabajar el léxico de los animales: *La granja de mi tío*, *Mi animal favorito*, *Vamos a contar mentiras*⁵.

Nosotros hemos realizado esta dinámica en clase con un grupo de 25 alumnos de 1.º y 2.º de la carrera de Español en la Universidad de Nanjing (haciendo las adaptaciones pertinentes) y, además de conseguir despertar el interés de los alumnos, hemos comprobado que han entendido las frases propuestas, pero, sobre todo, han reflexionado sobre su uso en diferentes contextos, diferenciando qué se puede decir y qué no según la situación lingüística.

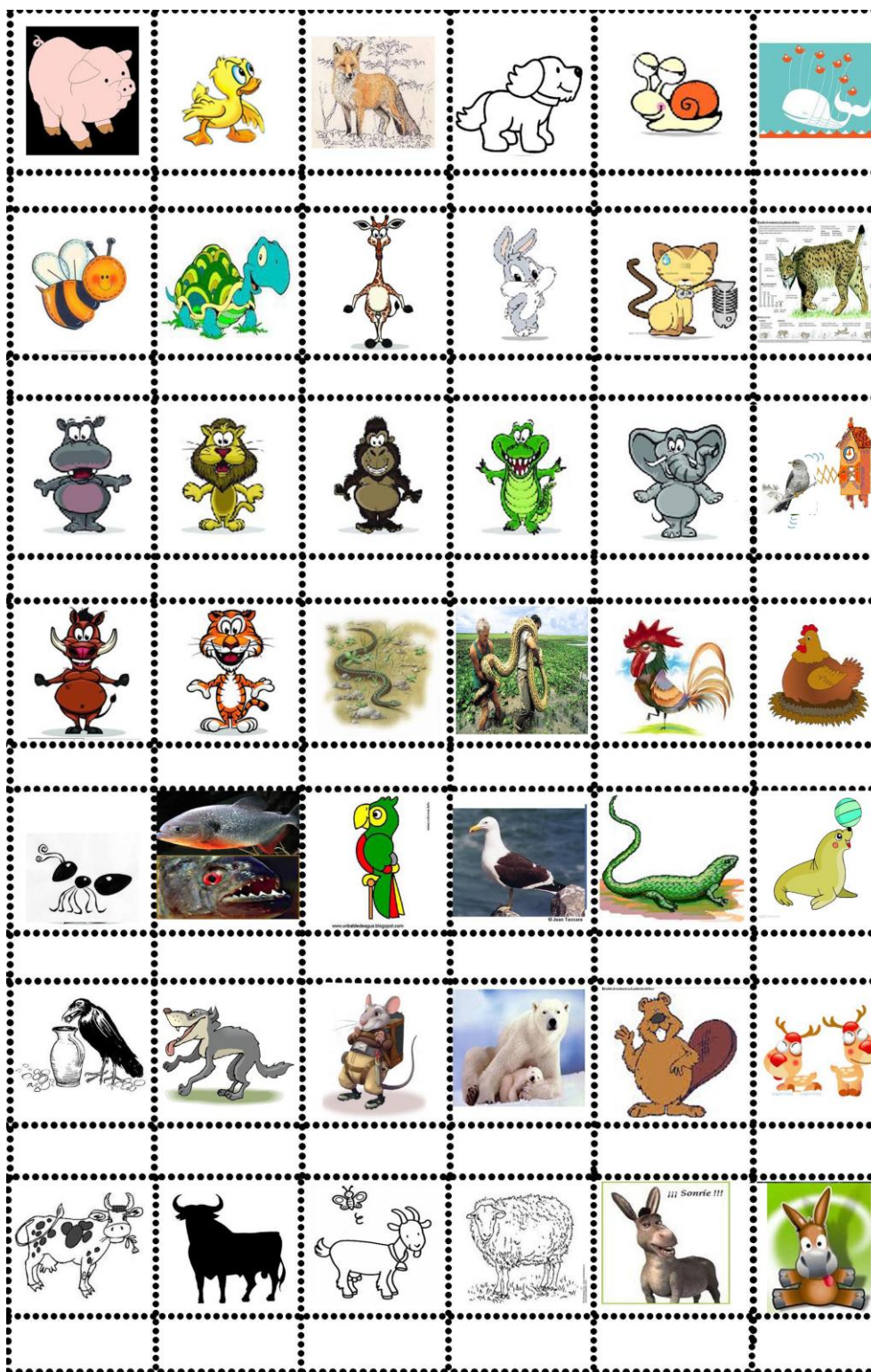
BIBLIOGRAFÍA

- Costa, A. L. y Alves, P. 1997. *Vamos a jugar: 175 juegos para la clase de español como lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.
- Martínez, Eva M.^a y Baos, A.(s. f.). *Los animales. Actividades de ELE para la enseñanza de léxico a niños*. Publicaciones del Ministerio de Educación. Documento disponible en Internet
[<http://www.mec.es/sgci/ru/es/publicaciones/animales.pdf>].
- Dong, Y. 2009. La elaboración de materiales didácticos en China. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE-LEAP)*. Documento disponible en Internet
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm].

⁵ De fácil acceso en www.youtube.com.

ANEXOS

Ficha 1: *EL REINO ANIMAL*



Canción: Amigo Félix

Intérpretes: Enrique y Ana



Esta mañana me ha contado el _____

que el _____ le contó al _____

que la _____ dijo a la _____

que esta mañana está más triste el sol.

Me ha dicho el _____ que le diga al _____

que _____ dice que contó al _____

que la _____ dijo a la _____

que esta mañana está más triste el sol.

Amigo Félix, cuando llegues al cielo...

amigo Félix, hazme solo un favor:

quiero ir contigo a jugar un ratito

con el _____ de la _____ mayor.

Dicen las _____ que les dijo el _____

que la _____ dijo al _____

que la _____ comentó al _____

que esta mañana está más triste el sol.

Esta mañana no ha comido el _____

ni el _____ que está en el zoo.

le ha comentado la _____ al _____

que esta mañana está más triste el sol.

Amigo Félix, cuando llegues al cielo...

amigo Félix, hazme solo un favor:

quiero ir contigo a jugar un ratito

con el _____ de la _____ mayor. (bis)



Ficha 3: ¿IGUALES O DIFERENTES?



ORACIONES COMPARATIVAS:

Superioridad
 Más... que
 Igualdad
 Tan... como
 Inferioridad
 Menos... que

ADJETIVOS:

Fuerte/ débil
 Listo/ tonto
 Astuto
 Miedoso/ valiente
 Torpe
 Lento/ rápido
 Fiel
 Trabajador/ vago
 Gordo/ delgado
 Sucio
 Divertido
 Cabezota (terco)
 Tener buena salud

Ficha 4: “SI FUERA UN ANIMAL, SERÍA...”

	En China	En España
una persona poco lista		
una persona lista		
una persona miedosa		
una persona torpe		
una persona lenta		
una persona trabajadora		
una persona perezosa		
una persona gorda		
una persona sucia		
una persona fiel		
una persona que tiene mucha salud		
una persona muy fuerte		
una persona astuta		
una persona loca, divertida		
una persona muy terca (cabezota)		

Respuestas:

	En China	En España
una persona poco lista	cerdo	Burro, asno
Una persona lista	mono	lince
una persona miedosa	ratón	gallina
una persona torpe	burro	pato
una persona lenta	tortuga	tortuga
una persona trabajadora	abeja	hormiga
una persona perezosa	cerdo	perro
una persona gorda	cerdo	Cerdo (hombre) Vaca, foca (mujer)
una persona sucia	cerdo	cerdo
una persona fiel	perro	perro
Una persona que tiene mucha salud	Tortuga (pino)	Caballo,(roble)
una persona muy fuerte	Búfalo, toro	toro
una persona astuta	zorro	zorro
Una persona loca, divertida	burro	cabra
Una persona muy terca (cabezota)	Búfalo, toro	Una mula

Ficha 5: *FÁBRICA DE ORACIONES*

1. vacas flacas/ gordas

2. coger el toro por los cuernos

3. ciertos son los toros

4. comer como un cerdo

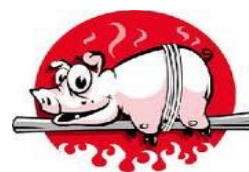
5. a paso de tortuga

6. ponerse como una vaca

7. estar como una foca

8. estar como una cabra

1. Quiero que sepa que no hay en mí ni rencor ni nada parecido, solamente justicia, porque a cada _____ le llega su San Martín.



2. Y es que en realidad no es lo mismo ver los _____ desde la barrera que bajar al ruedo, y la perspectiva cambia cuando nos toca tomar a nosotros la decisión.
- Caballos
 - Ratones
 - Toros



3. Es la primera vez que come con la familia de su novio, está como _____ en corral ajeno.

4. "¡A mi mujer con eso!, dijo Sancho Panza, que hasta entonces había ido callado y escuchando; la cual no quiere sino que cada uno se case con su igual, ateniéndose al refrán que dice: cada _____ con su pareja" (El Quijote, capítulo XIX, 1ª parte / Cristina García Pastor - Alcozar)
- Oveja
 - Hormiga
 - Cabra



5. -Me apunto a un gimnasio y me regalan una camiseta roja con esa marca tan fea.
-Pero ¡hombre! A _____ regalado no le mires el diente. Siempre le encontrarás alguna utilidad.

6. "En boca cerrada no entran _____" intenta prevenirnos para que no digamos algo que pueda meternos en un lío.
- Caballos
 - Moscas
 - Culebras

7. Al no existir una norma en la Ley de Residuos Sólidos que señale cómo corroborar que una bolsa es biodegradable, los consumidores podrían recibir "_____ por _____", aseguró el investigador de la Facultad de Economía de la UNAM Benjamín Ruiz Loyola.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

LA PUBLICIDAD EN EL AULA DE E/LE: CREACIÓN DE TAREAS A PARTIR DE ANUNCIOS

FRANCISCO JAVIER LÓPEZ TAPIA Y ARÓN SIMÓN MARCOS

Instituto Cervantes de Pekín

1. INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia nos disponemos a, en primer lugar, reflexionar sobre la propia publicidad y, a continuación, demostrar su idoneidad para ser llevada al aula. Los anuncios combinan el atractivo visual, el poder de la palabra y otros elementos que hacen de ellos un recurso valiosísimo para atraer la atención de nuestros estudiantes.

A continuación, presentaremos (ver anexo) una serie de tareas creadas a partir de unos anuncios que, además, ya han sido pilotadas en aulas de E/LE en China. Basándonos en estas tareas, nuestra intención es que, en grupos, sean los propios asistentes los que se hagan con los medios necesarios para crear las suyas.

2. CONCEPTO DE PUBLICIDAD Y RAZONES QUE JUSTIFICAN SU USO DIDÁCTICO EN EL AULA DE E/LE

Comenzamos, pues, recogiendo la definición de publicidad que aparece en la Ley General de Publicidad española (Ley 34/1988 de 11 de noviembre):

Publicidad es toda forma de comunicación realizada por una persona física o jurídica, pública o privada, en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional, con el fin de promover de forma directa o indirecta la contratación de bienes muebles o inmuebles, servicios, derechos y obligaciones.

Partiendo de esta definición, entendemos que la publicidad tiene una **finalidad predominantemente comercial**, es decir, intenta convencer a un cliente potencial de la necesidad de hacerse con un determinado bien de consumo. Según M. Genís (2007), la publicidad efectiva es aquella que tiene en cuenta las características, necesidades, valores y creencias del grupo destinatario y las incorpora al contenido del mensaje. Esto es, imagen, texto y diseño unen sus fuerzas para dotar de pleno significado al mensaje publicitario y para cumplir con la finalidad comercial que mencionábamos.

Debido a los límites de tiempo y espacio a los que debemos ceñirnos, hemos decidido centrarnos en la publicidad audiovisual. Son también interesantes otros soportes como el radiofónico o el impreso, sin embargo, consideramos que el audiovisual es, claramente, el más poderoso y el que mejor se adapta a nuestros propósitos.

Es más que evidente que en las últimas décadas hemos experimentado una notable valorización de las ‘nuevas tecnologías’ y entre ellas, el uso del soporte audiovisual como herramienta privilegiada para la enseñanza de las lenguas extranjeras desempeña un papel muy importante.

El arriba mencionado soporte no sólo nos ofrece un **elemento visual**, sino que además también cuenta con un **elemento auditivo**. A través de la publicidad audiovisual, nuestros estudiantes podrán conocer de primera mano y de una forma dinámica los códigos verbales y no verbales que la caracterizan. Es, precisamente, la interacción de esos códigos propios de la comunicación audiovisual la que nos parece más rica y eficaz en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua. En definitiva, el medio audiovisual ofrece una gran cantidad de posibilidades para su explotación didáctica.

Entre las razones que justifican nuestra apuesta por la publicidad audiovisual para ser llevada al aula, destacamos las siguientes:

- 1) La publicidad audiovisual nos ofrece una forma amena de consolidar determinados **aspectos léxicos, gramaticales**, etc. de nuestra lengua. Las unidades léxicas y las estructuras gramaticales que aparezcan en los anuncios que utilicemos pueden marcar producciones posteriores de nuestros estudiantes. A través de la publicidad, que funcionaría como un estímulo motivador excepcional, les estaríamos ofreciendo un acceso a las mencionadas unidades y estructuras que facilitaría su posterior retención.
- 2) Los anuncios audiovisuales pueden revelar un muestrario significativo de los múltiples **componentes suprasegmentales** que entran en juego en la comunicación oral (los gestos, las expresiones faciales, la entonación y el timbre de voz y la

mímica). Nuestros estudiantes, por lo tanto, tendrán una visión más completa del acto comunicativo.

3) La publicidad puede servirnos para presentar hábitos, formas de vida y determinados comportamientos. Un anuncio que dure tan sólo unos segundos puede convertirse en la excusa perfecta para originar debate en el aula o simplemente para introducir determinados **contenidos culturales**.

4) En esta misma línea podría apuntarse que, a partir del visionado de un determinado anuncio, puede trabajarse la indispensable **competencia intercultural**. Si conocemos los códigos, las normas y las convenciones de la comunidad de la lengua en cuestión, estaremos proporcionando informaciones valiosas para un apropiado encuentro intercultural (Iglesias, 1998; Oliveras, 2000).

5) El uso apropiado de la publicidad audiovisual podrá contribuir al **desarrollo de las capacidades creativas**, artísticas y expresivas de nuestros estudiantes.

6) Nuestros alumnos están acostumbrados a asimilar información a través de las imágenes. Por lo tanto, con el anuncio audiovisual, les estaremos ofreciendo un **soporte que les es muy familiar**.

7) Por último, mencionaremos **la reducida duración** de los anuncios publicitarios que hacen de ellos herramientas perfectas para su explotación en el aula. Otros formatos audiovisuales, como las películas, requerirían una mayor inversión de tiempo y, dependiendo de los diferentes contextos donde desarrollemos nuestra praxis diaria, no siempre disponemos de él.

3. CREACIÓN DE TAREAS A PARTIR DE ANUNCIOS

3.1 ¿Cómo puedo conseguir publicidad audiovisual?

Aunque esta cuestión depende básicamente del país en el que nos encontremos, el sitio web www.publity.com funciona sin ningún tipo de problema en China. Con un simple *clic*, no sólo podremos visionar una ingente cantidad de anuncios, sino también descargarlos para su posterior uso en el aula.

El único requisito indispensable para poder llevar a cabo descargas es el de estar inscrito en este sitio web. Será cuestión de cinco minutos. En cuanto a los métodos de búsqueda, el sitio integra un motor que nos permitirá seleccionar anuncios por marcas u otras palabras clave.

3.2 Una vez que ya tengo los anuncios, ¿cómo procedo?

Nuestro objetivo, como profesionales de la lengua, es que nuestros estudiantes sean competentes en ella haciendo uso de todas las herramientas a nuestro alcance. Como ya hemos expuesto, en nuestro caso de estudio, consideramos que los anuncios audiovisuales pueden ayudarnos en la consecución de dicho objetivo, aunque no todos sirvan. Por esta razón debemos ser especialmente selectivos a la hora de desarrollar tareas, prestando especial atención al contenido lingüístico de los anuncios o a su valor como documento cultural. Asimismo, para incrementar el ánimo, el interés y, sobretodo, la motivación de los mencionados estudiantes, nos parece vital diseñar tareas y actividades próximas a **situaciones reales**. Es decir, no tendría ningún sentido proponerles dinámicas que no fueran susceptibles de ser aplicadas en su vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, M. C. 1995. Lava más blanco o la publicidad en clase de ELE. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 79-88.
- Corpas, J. 2004. *La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. RedELE*, 1. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/index.shtml>].
- Ferraz, A. 1996. *El Lenguaje de la Publicidad*. Madrid: Arco Libros.
- Genís, M. 2007. El español de la publicidad. *I Congreso Virtual E/LE*. Documento disponible en Internet [http://congreso.ele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=46].
- Iglesias, I. 1998. Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En F. Moreno, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 463-472.
- Miquel, L. y Sans, N. 1992. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21. Reeditado en *RedELE*, 0, marzo de 2004. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/index.shtml>].
- Oliveras, À. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid: Edinumen.
- Olvera, F. 2004. Herramientas para la creación de materiales didácticos multimedia. *RedELE*, 1. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/index.shtml>].

ANEXO

Tareas a partir de anuncios

Índice de tareas:

Tarea 1

Para gustos, colores.

Anuncio: Slow motion, Schweppes:

<http://www.publity.com/videos/schweppes/4462>

Tarea 2

Un día en la vida de Pío Pío.

Anuncio: Mejor es lo natural, Robinsons:

<http://www.publity.com/videos/robinsons/4440>

Tarea 3

Eslóganes.

Anuncio 1: De chocolate, Axe: <http://www.publity.com/videos/axe/3763>

Anuncio 2: Cuadrados, Axe: <http://www.publity.com/videos/axe/3966>

Anuncio 3: Musicstar, Axe: <http://www.publity.com/videos/axe/4215>

Tarea 4

Tus deseos son órdenes.

Anuncio 1: Espacio sin humo, Ministerio de salud:

http://www.publity.com/videos/ministerio_de_salud/2059

Anuncio 2: No recomiendes medicamentos, Ministerio de sanidad:

http://www.publity.com/videos/ministerio_de_sanidad/2452

Anuncio 3: El alcohol pasa factura, Ministerio de sanidad:

http://www.publity.com/videos/ministerio_de_sanidad/3223

Tarea 5

Consejos.

Anuncio 1: Anorexia, abkontakt:

<http://www.publity.com/videos/abkontakt/3442>

Anuncio 2: Espacio sin humo, Ministerio de salud:

http://www.publity.com/videos/ministerio_de_salud/2059

Anuncio 3: El alcohol pasa factura, Ministerio de sanidad:

http://www.publity.com/videos/ministerio_de_sanidad/3223

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

¿CÓMO ENSEÑAMOS EL PRESENTE DE INDICATIVO? RECURSOS PARA LAS PRIMERAS HORAS DE CLASE

REINA LÓPEZ OZIEBLO

*Universidad de Hong Kong**Universidad Politécnica de Hong Kong*

RESUMEN

Una de las características de nuestros estudiantes en las universidades de Hong Kong es su necesidad de entender la gramática y por lo tanto estudiarla de una manera lógica. Si tomamos como punto de partida el *Presente del Indicativo*, nos encontramos con que muchos de los materiales que podemos encontrar en Internet no son adecuados para niveles iniciales de A1 (las primeras 10-12 horas de clase) y menos para estudiantes con los que no compartimos una lengua (a pesar de que en Hong Kong el nivel de inglés es bastante alto, no todos los alumnos lo dominan).

La propuesta de este taller es compartir nuestras experiencias como profesores de A1 en China, analizar algunos de los muchos recursos existentes en Internet y ayudarnos a seleccionar las herramientas adecuadas para nuestras clases. Este taller se complementará con un blog donde se subirán enlaces y análisis de los recursos que se consideren más útiles.

AGENDA

1. Introducción general
Tarea 1 (individual): ¿Qué manual usas? ¿Qué lengua/s usas en clase?
[División en grupo: profesores que comparten manuales]
2. Introducción a la tarea 2: características de la enseñanza de la gramática (inductiva/deductiva, implícita/explicita)
Tarea 2 (en grupos): análisis gramatical de la(s) primera(s) unidad(es) de varios manuales
3. Conclusiones de la tarea 2 e introducción a la tarea 3
Tarea 3 (en grupos): análisis de recursos encontrados en Internet para la enseñanza de ELE nivel A1
4. Conclusiones de la tarea 3 y presentación del blog

1. INTRODUCCIÓN: ENSEÑANDO GRAMÁTICA

Desde los años 70, cuando se empezó a cuestionar la típica clase de lengua basada en la gramática, los métodos de adquisición de segundas lenguas (ASL) se han desarrollado siguiendo las pautas marcadas por la competencia comunicativa más que por la competencia lingüística (la gramática). El enfoque comunicativo ha quedado plasmado en la mayoría de los libros de textos, manuales, que usamos hoy en día para la ASL, pero es tanta la animosidad a los viejos métodos que muchos de ellos ni siquiera presentan anexos de gramática. Muchos profesores nos encontramos, especialmente en Asia, con alumnos que nos piden contenido gramatical, por lo tanto tenemos que buscar material adicional, y qué mejor carpeta de recursos que el Internet.

Es cierto que está reconocido que el uso de la gramática no se limita a las reglas, ya que su corrección varía muchos según los registros, dialectos, las acciones que acompaña y hasta de la percepción del oyente. En un nivel A1 no podemos presentar todas las posibles interpretaciones de una frase tan sencilla (aparentemente) como: “¿Abres la puerta?” (sin contexto no sabemos si el hablante sugiere, ordena o pide explicaciones), lo que sí podemos hacer es facilitar la comprensión ayudando al alumno a procesar la información. Sin embargo, nos encontramos con que muchos de los manuales que usamos no nos ayudan mucho a la hora de enseñar o ayudar a adquirir la gramática.

2. TAREA 1

Tarea 1: Grupos de trabajo de profesores con manuales en común.
Individualmente deben contestar: ¿Qué manual usas? ¿Qué lengua usas?

Introducción a la Tarea 1: Estilos de enseñanza de la gramática (método inductivo/deductivo, conocimiento implícito/explicito).

A lo largo de las décadas se han ido estudiando diversos métodos y conceptos para enseñar la gramática. En esta tarea analizaremos la gramática de los manuales con los que trabajamos clasificando el método (inductivo o deductivo) y el tipo de conocimientos que genera (implícito o explícito).

El conocimiento explícito es el que puede ser codificado, almacenado y articulado¹, sabemos que lo tenemos y somos plenamente conscientes cuando lo ejecutamos, es el más fácil de compartir con los demás ya que se encuentra estructurado y muchas veces esquematizado para facilitar su difusión². En la ASL este tipo de conocimiento nos permite extrapolar reglas gramaticales para usarlas en situaciones nuevas.

El conocimiento implícito es el que sabemos que lo tenemos, pero no nos damos cuenta que lo estamos utilizando, simplemente lo ejecutamos y ponemos en práctica de una manera habitual³. En un contexto de ASL, cuanto más avanzado es el nivel del alumno más usa este conocimiento.

La enseñanza de la gramática, es decir, las actividades de explicación gramatical y los ejercicios estructurales producen directamente conocimiento explícito. Este va a ser utilizado en la monitorización de la producción del aprendiz y en el análisis del input lingüístico siempre que se cumplan las condiciones descritas. La formación de conocimiento implícito queda oculta, pues, en el interior del proceso (Gómez del Estal, s/f: 5) .

El método lógico inductivo es el que saca conclusiones generales de algo particular⁴. Mientras que el deductivo infiere los hechos observados basándose en la ley general⁵. Es decir, en la ASL tenemos una regla gramatical y la usamos para confirmar si el *input* con el que estamos trabajando la sigue, de tal manera confirmamos la regla.

¹ Robin (2003).

² Belly (2003).

³ Belly (2003).

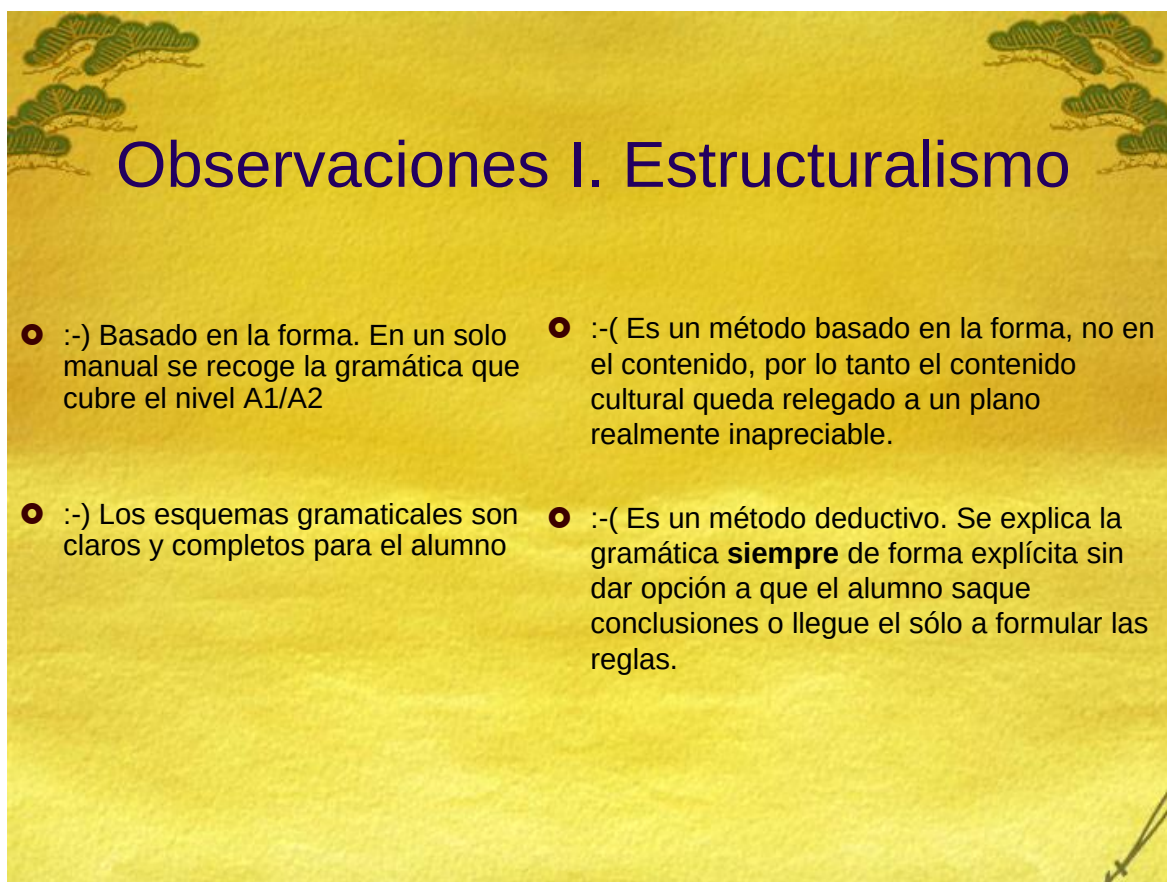
⁴ Horning (1969).

⁵ Definición.de (2008-2011).

3. TAREA 2

Tarea 2 (en grupos): análisis gramatical de la(s) primera(s) unidad(es) de varios manuales

Ejemplo: Análisis de *Español ABC*⁶



Observaciones I. Estructuralismo

- :-) Basado en la forma. En un solo manual se recoge la gramática que cubre el nivel A1/A2
- :-) Los esquemas gramaticales son claros y completos para el alumno
- :-(Es un método basado en la forma, no en el contenido, por lo tanto el contenido cultural queda relegado a un plano realmente inapreciable.
- :-(Es un método deductivo. Se explica la gramática **siempre** de forma explícita sin dar opción a que el alumno saque conclusiones o llegue el sólo a formular las reglas.

⁶ Extracto del trabajo de Carracedo (s/f).

Conclusiones de la Tarea 2

Un rápido análisis de algunos de los manuales más populares en Hong Kong y China, en entornos universitarios, nos lleva a la conclusión de que hay dos campos: el de la gramática implícita y el de la gramática deductiva. Ninguno de estos dos campos parece estar muy interesado en la gramática explícita (entendiendo como explícitos aquellos conceptos que el alumno ha analizado, conceptualizado y podrá, cuando lo necesite, usar para entender *input* nuevos), la gramática se deja en las manos del profesor.

El método comunicativo prefiere una gramática dirigida al conocimiento implícito, los manuales no suelen incluir la gramática en el texto/ejercicios de sus unidades, a veces se añade como recuadros –“Recuerda”– a lo largo de la unidad, o al final del libro. Se presenta igual que se presenta el vocabulario, como una serie de palabras que recordar. Otros prefieren no hacer mucho hincapié en la gramática. Se justifica este método incluyendo algunos ejercicios de rellenar huecos y se dice que se está presentando la gramática de manera explícita para reforzar los conocimientos implícitos.

El otro extremo lo encontramos en los manuales tradicionalmente usados en China, en los que se usa el método estructuralista donde la forma, la gramática, es lo importante. El alumno no tiene que pensar, tan solo memorizar las reglas, que se practican a través de ejercicios repetitivos.

En ninguno de los dos casos se invita abiertamente al alumno a reflexionar, a comparar ejemplos y deducir las reglas, a poner esas reglas en juego y evaluar si funcionan. Y luego a ser conscientes de esas reglas para su uso posterior. Rellenar huecos no es reflexionar, comparar, deducir y evaluar.

Podemos ayudar a la adquisición de la gramática presentándola de una manera inductiva pero a la vez explícita; el alumno adquiere los conocimientos relacionados a la gramática a partir de su reflexión, codificación y almacenamiento, con vistas a que seis meses más tarde, aún cuando haya olvidado la forma se acuerde de la regla y pueda deducir el significado.

4. TAREA 3

Aprendiendo gramática: ¿cómo aprenden nuestros estudiantes?

La mayoría de nuestros alumnos han sido educados en un sistema muy distante del enfoque comunicativo. Tanto en China como en Hong Kong, en colegios estatales, el objetivo es aprobar los exámenes. El currículo se enseña como se puede y pocos profesores tienen una formación específica en estilos y estrategias de aprendizaje⁷.

Cuando estos chicos y chicas llegan a la universidad nos encontramos con alumnos inteligentes y trabajadores –porque entrar en la universidad sigue siendo relativamente difícil– que quieren llegar a clase, sentarse y ponerse a copiar de la pizarra en las hojas de los apuntes que el profesor les ha fotocopiado y distribuido. Por eso vienen a clase sin siquiera una hoja donde escribir.

Para poder usar los manuales de enfoques comunicativos tenemos que empezar por introducir un tipo de enseñanza que es completamente nueva para muchos de nuestros alumnos. Nuestra primera reacción ante lo nuevo tiende a ser la del rechazo, lo mismo pasa en la clase. Por eso hay que introducir los cambios de una manera gradual pero continua, integrando los aspectos nuevos en los elementos conocidos.

Aparte del cambio de método, al desempeñar un papel más activo en su enseñanza, el alumno también tiene que aprender la parte lingüística. Los alumnos que hablan inglés (en el caso de Hong Kong, en teoría, todos), tienen una clara ventaja sobre esos que sólo hablan chino (ya sea mandarín o dialectos). Conociendo un mínimo de inglés, o casi cualquier otra lengua europea, al menos conocen las letras del alfabeto, tienen una idea de la pronunciación, saben que existen reglas gramaticales, distintos tiempos verbales y a menudo reconocen palabras. Otro punto que tener en cuenta es que los manuales que usamos (menos varias excepciones) están escritos para esos alumnos (los que conocen otra lengua europea).

En el estudio presentado en las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en Pekín, Sánchez (2009) destacó que el análisis gramatical era una de las estrategias principales usadas por estudiantes de universidades chinas, pero no era tan usada por chinos en otros contextos. Esta diferencia se explica como una respuesta directa a los métodos de enseñanza usados por las universidades y sus profesores (Sánchez, 2009: 20). El profesor y sus métodos (incluyendo el manual) dirigen las necesidades del alumno.

En Hong Kong, la enseñanza del inglés como lengua extranjera es obligatoria en los colegios, por lo que todos nuestros alumnos en la universidad tienen experiencia de

⁷ Entrevista con D. Hannah (4/junio/2010), profesor de asesoramiento del Gobierno de Hong Kong.

ASL. Un estudio realizado entre 51 alumnos de City University (alumnos de ELE inicial), confirmó que, efectivamente, todos habían aprendido inglés en el colegio, la mayoría había aprendido gramática de una manera formal (con libros de texto) pero sólo un 33% admitió que le gustase la gramática. Sin embargo menos tres personas, todos reconocieron la importancia de la gramática:

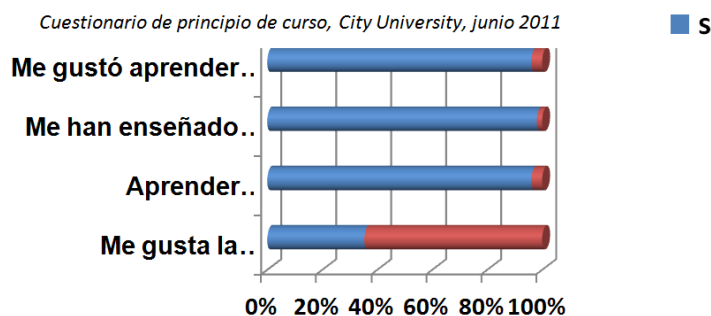


Figura 1 - Encuesta a 51 alumnos de E/LE inicial de City University.

Si están acostumbrados a trabajar la gramática, son los mismos alumnos quienes nos piden que la enseñemos. En otro cuestionario realizado entre estudiantes de E/LE, nivel A1, de la Hong Kong Polytechnic University (abril de 2011), sobre sus preferencias y opiniones de la clase de español, uno de los comentarios que se repite continuamente es la necesidad de entender y practicar la gramática:

- “I found that most students including me are weak in Spanish grammar. I think it is better to also use a book for grammar teaching like what we did in Primary and Secondary school for learning English”.
- “When preparing for a test I would still check the grammar and exercises in the book”.
- “The documents are very useful for me to clarify some of the grammatical concepts”.
- “The handouts are useful especially when they explain the use of grammar and give examples”.
- “The documents in WebCT about grammar and vocabulary are very, very useful”.

La gramática española está regida por una serie de ideas lógicas que a menudo se pueden deducir fácilmente⁸, ¿por qué no usarla para enseñar a aprender? Hasta ahora nuestros alumnos han considerado la gramática como algo aburrido ¿por qué no tratar de hacerla más amena? Si a nuestros estudiantes les gusta la lógica y se les da bien, ¿por qué no usar ese elemento como nuestra base para introducir nuevas ideas?

⁸ Como se ha mencionado anteriormente, es cierto que no toda la gramática, ya que a menudo esta varía con los registros, y dialectos.

Hay que tener en cuenta que para poder adquirir “la forma” es necesario que ésta aparezca en un contexto que el alumno entienda, ya que el *input* se procesa empezando por el significado antes que la forma. A la hora de presentar la gramática, si hay un conjunto de reglas que el alumno tiene que memorizar, necesitamos asegurarnos que pasan a su memoria a largo plazo. Necesitamos, por lo tanto, ayudar a que el alumno las entienda y que tenga oportunidad de practicarlas.

Muchos de los manuales que usamos no presentan ese proceso de reflexión y práctica, con lo que tenemos que buscar material adicional (las típicas fotocopias). A menudo buscamos material nuevo en Internet, por hacer algo distinto o quizás pensando que si está colgado en un sistema tan público como Internet tiene que ser más correcto que lo que podamos diseñar nosotros mismos.

Enunciado y análisis

Tarea 3 – Análisis de materiales del Internet para la enseñanza/ práctica/ evaluación del presente de indicativo (nivel A1)

A la hora de analizar el material primero tenemos que tener en cuenta cuál es nuestro objetivo (enseñanza/práctica/evaluación), quienes son nuestros alumnos y cómo van a usar las tareas (en clase/en casa/versiones impresas o virtuales) y si las tareas son amenas o repetitivas y por lo tanto aburridas. A continuación se presenta, como ejemplo, un ejercicio típico de completar huecos con la forma correcta. Este sería un ejercicio de práctica, en el ordenador en casa, una vez finalizado el proceso de reflexión⁹:



Si abrimos el primer ejercicio del enlace nos encontramos con una serie de frases sin relación entre ellas. El ejercicio es lo suficientemente obvio como para no necesitar

⁹ Fabry y P. Decock (2009).

entender el enunciado, pero las explicaciones para obtener los resultados no lo son (estas no son visibles en las reproducciones anteriores).

Dejando a un lado la falta de contexto, lo que buscamos son ejercicios donde el significado sea tan claro que el alumno solo se tenga que fijar en la forma, pero en la forma que estamos tratando de consolidar.

De las frases anteriores, la única que contiene vocabulario que seguramente ya se haya dado tras unas diez horas de clase es la número 3 [*¿Qué_____ (estudiar) vosotras?*]. Pero la solución es “estudiais”, el sistema no acepta acentos.

La primera frase:

¡Mi hermano es un monstruo! _____ (hablar) inglés, francés, italiano y un poco de ruso.

A primera vista parece adecuada, pero imaginaos a vosotros como estudiantes de un idioma completamente nuevo: euskera. La primera frase leería así:

Nire anaia mamu bat da. (Mi hermano es un monstruo)

¿Podéis relacionar alguna de estas palabras con algo que ya conozcáis? ¿Cuánto tiempo vais a pasar tratando de entender el vocabulario, la gramática y luego, el doble significado que confiere la palabra “monstruo”?

Nos olvidamos del punto de partida de nuestros estudiantes de español: no todos conocen ya algo de español, no todos conocen un idioma de raíces latinas y algunos ni siquiera están acostumbrados a usar letras.

- La frase 2 [*¿_____ (bajar nosotros) por la escalera de incendios?*] es una sugerencia: ¿queréis introducir el uso del presente para hacer sugerencias en este momento?
- La frase 4 [*¿Qué? ¿_____ (desayunar) nosotros juntos?*] comienza con un “¿qué?” que no significa lo mismo que el “qué” de la frase anterior y sigue con otra sugerencia.
- La frase 5 [*Tus padres no _____ (escuchar) a nadie*] presenta una doble negación.

¿Qué os parece? ¿Les mandaríais este ejercicio a vuestros estudiantes tras doce horas de clase? ¿Les gustará este ejercicio? ¿Cambiará su opinión sobre la gramática?

Conclusiones de la Tarea 3

Una vez que nuestros alumnos reconocen las formas del presente queremos que las practiquen en casa con ejercicios que afiancen lo que se ha aprendido, que sean divertidos y no inunden a los alumnos con vocabulario o estructuras nuevas - el alumno tiene que poder procesar el significado a la vez que trabaja con la gramática. Otros puntos¹⁰ que tomar en cuenta cuando elegimos tareas son:

- Enseñar sólo una cosa cada vez.
- Mantener presente el significado.
- El alumno tiene que hacer algo con el input: demostrar que comprende.
- Pero para que haya reflexión no es necesario que también haya producción.
- Tener en cuenta las estrategias a las que está acostumbrado el alumno.
- La tarea debe demostrar la operatividad de la regla.

No todos los recursos del Internet son adecuados, no hay mucho material dirigido exclusivamente a alumnos con pocas horas de clase y lo que hay no siempre es correcto (gramática, ortografía). Los ejercicios se suelen presentar fuera de contexto y con enunciados o explicaciones excesivamente complicadas o imprecisas.

Pero también hay que tener en cuenta que lo que a nosotros nos parece aburrido y descontextualizado a nuestros alumnos les puede gustar, porque pueden afianzar conceptos o practicar lo aprendido. Lo que nos parece difícil el alumno se lo puede tomar como un reto y una oportunidad de aprender más.

Sigue siendo muy difícil encontrar tareas planteadas desde un punto de vista de la gramática inductiva y explícita, donde se guíe al alumno hacia una reflexión que le permita consolidar unos conocimientos que pueda aplicar en el futuro¹¹.

¹⁰ Adaptados de Alonso (2004).

¹¹ Para más información sobre este tema, con análisis de ejercicios, ver: <http://blogs.funiber.org/formacion-profesores/2011/04/26/%c2%bfcomo-enseñamos-el-presente-de-indicativo-en-espanol/> (este blog se empezó en marzo de 2011 con la colaboración de R. López Martín, M.P. Gómez y J. Baque como parte del Máster de Lingüística para la ELE de la FUNIBER) y <http://presente-ele.blogspot.com/>

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, R. 2004. Procesamiento del input y actividades gramaticales. *RedELE*, 0: Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/revista/index.shtml>].
- Areizaga, E. s/f. *La Gramática del Español para profesores de E/LE*. Material del Programa de Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. FUNIBER, 3-12 y 21-24.
- Belly, P. 2003. Niveles de conocimiento. *Gestiopolis*. Documento disponible en Internet [<http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/59/niveles.htm>]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Carracedo, C. s/f. Análisis de Español ABC (artículo no publicado).
- Cerrolaza, M., Cerrolaza O. y Llovet, B. 2007. *Pasaporte - A1*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía S.L.
- Cuadrado, C., Melero, P. y Sacristán, E. 2009. *Protagonistas - A1*. Madrid: Ediciones SM.
- De Dios, A. y Eusebio, S. 2010. *Etapas - A1*. Madrid: Edinumen.
- Definición.de. 2008-2011. Definición de método deductivo. Documento disponible en Internet [<http://definicion.de/metodo-deductivo/>]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Dong, Y. 1999. *Español Moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Fabry, G y Decock, P. 2009. Documento disponible en Internet [<http://www.sflt.ucl.ac.be/gra/Exercices/verbo/indicativo/default.htm>].
- Gómez del Estal, M. s/f. *La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas*. Biblioteca ELE, Instituto Cervantes. Documento disponible en Internet [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal05.htm]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Horning, J. 1969. *A study of grammatical inference*. Tesis doctoral, Universidad de Stanford.
- Krashen, S. 2003. Should we Teach Grammar? *Language Resource*, National Capital Language Resource Center. Documento disponible en Internet [[http://english.uncc.edu/linguistics/courses/6163/should we teach grammar.htm](http://english.uncc.edu/linguistics/courses/6163/should_we_teach_grammar.htm)]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Liu, J. et al. 2008. *Español ABC*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Lynch, L. s/f. Grammar Teaching: Implicit or Explicit? Documento disponible en Internet [<http://ezinearticles.com/?Grammar-Teaching:-Implicit-or-Explicit?&id=89342>]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Martín, E. y Sans N. 2005. *Gente 1*. Barcelona: Difusión.

- Matte, F. 1987. La gramática en un enfoque comunicativo. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como LE*, Madrid, 1987
- Matte, F. 1988. En busca de una gramática para comunicar. *Cable*, 1.
- Robin, R. 2003. Should we Teach Grammar? *Language Resource*, National Capital Language Resource Center. Documento disponible en Internet [[http://english.uncc.edu/linguistics/courses/6163/should we teach grammar.htm](http://english.uncc.edu/linguistics/courses/6163/should%20we%20teach%20grammar.htm)]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- Sánchez, A. 2009. Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *II Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en Pekín*, Suplementos Marco ELE 8.
- Sin autor. s/f. Gramática deductiva y gramática inductiva, Prática de ensino de espanhol lingua estrangeira- parte teórica e reflexiva. *Quaderns Digitals*. Documento disponible en Internet [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=secciones.VisualizaArticuloSeccionIU.visualiza&proyecto_id=361&articuloSeccion_id=4804]. [Fecha de consulta: mayo de 2011].
- VV.AA . 2011. *Cuestionario sobre métodos de estudios en la clase de ELE*. Universidad Politécnica de Hong Kong.

Ejercicios en Internet [Fecha de consulta: mayo de 2011]:

<http://atenas.cervantes.es/imagenes/File/MODELO%20DE%20EXAMEN%20A1.pdf>
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/gramatical/23052001_01.htm
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/lexico/21071999_01.htm
<http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/cpolo-venegas.pdf>
<http://principiantes.wordpress.com/2010/10/12/el-presente-del-indicat...>
<http://www.avueltasconeale.com/category/podcast/>
<http://www.avueltasconeale.com/lecturas-graduadas/>
http://www.beekmann.net/roci/rohmaterial/patatas/completas/presentes/prueba/crucigrama_imag_conj.htm
<http://www.cervantesvirtual.com/index.shtml>
http://www.lingus.tv/video/mi_rutina/
<http://www.mec.es/sgci/usa/es/materiales/2004abr/pdf/1.pdf>
<http://www.mec.es/sgci/usa/es/materiales/2004abr/pdf/1.pdf>
<http://www.sflt.ucl.ac.be/gra/Exercices/verbo/indicativo/default.htm>
http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/lexico/21071999_01.htm
http://www.videoele.com/A1_Las_cosas_que_me_gustan.html
http://www.videoele.com/A1_Mi_casa.html
<http://www.xtec.es/~psanz/gueb/exers/lou/1%ba%20presentes%20regulares%201.txt.htm>
<http://www.videoele.com>

ANEXO

Recursos para trabajar el presente de indicativo

Manuales

Español ABC - Foreign Language Teaching and Research Press

Español Moderno - Foreign Language Teaching and Research Press

Pasaporte A1 - Edelsa

Gente 1 - Difusión

Protagonistas A1 - SM

Etapas A1 - Edinumen

Actividades en Internet

1. Ejercicios interactivos:¹²

Tanto el Instituto Cervantes como el MEC tienen muchos enlaces con ejercicios interactivos para niveles iniciales.

<http://www.mec.es/sgci/usa/es/materiales/2004abr/pdf/1.pdf>

http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/pasatiempos2/inicial/lexico/21071999_01.htm

2. Textos literarios:

El Cervantes tienen una amplísima colección de textos literarios y no literarios:

<http://www.cervantesvirtual.com/index.shtml>

3. Para la comprensión oral:

Vídeos, muy cortos y sencillos, con repetición de estructuras y un toque de humor:

http://www.videoele.com/A1_Mi_casa.html

http://www.videoele.com/A1_Las_cosas_que_me_gustan.html

http://www.lingus.tv/video/mi_rutina/

<http://www.avueltasconeale.com/category/podcast/>

4. Para la comprensión escrita:

Aquí, en forma de libro, Juan nos presenta su rutina diaria. En el menú de la derecha hay más actividades, para ir avanzando: <http://www.avueltasconeale.com/lecturas-graduadas/>

¹² Con la colaboración de R. López Martín, M.P. Gómez y J. Baque

5. Un blog para enseñar el presente de indicativo:

Este es un blog con diferentes actividades. Son actividades para enseñar el presente de indicativo: <http://principiantes.wordpress.com/2010/10/12/el-presente-del-indicat...>

6. Canción: Limón y Sal:

Práctica del presente de indicativo a través de la canción “Limón y Sal” de Julieta Venegas. Se intenta practicar las formas del presente de indicativo en verbos irregulares, estimular la creatividad en la expresión escrita y oral, hablar de relaciones personales, repaso de vocabulario básico, valoración del contexto para la comprensión, contraste IR / VENIR.

Se proponen diferentes actividades para practicar utilizando de base la canción.

<http://formespa.rediris.es/canciones/pdfs/cpolo-venegas.pdf>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA EL NIVEL A2.2

ARÓN SIMÓN MARCOS
Instituto Cervantes de Pekín

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas a los que se enfrentan muchos docentes de español como lengua extranjera es la común carencia de actividades que se ajusten perfectamente al currículo del centro donde llevan a cabo su labor educativa. La intención del presente artículo es la de presentar una serie de actividades diseñadas específicamente para el nivel A2.2, tomando como referencia los contenidos marcados por el *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes de Pekín*.

¿POR QUÉ A2.2?

La primera cuestión que ha de ser aclarada es por qué elegir el nivel A2.2 como tema principal para este artículo. Como mucha gente podría argumentar, todos los niveles son cruciales para el correcto desarrollo de las capacidades lingüísticas de los aprendientes de español, sin haber, pues, grandes diferencias entre ellos en cuanto a importancia se refiere. No obstante, en el caso de China, dos son las razones que matizan la anterior afirmación.

La primera de ellas es la gran carga lectiva que caracteriza a este nivel, comparativamente mayor que cualquiera de los niveles previos. Según el *Proyecto Curricular del Instituto Cervantes de Pekín*, en sesenta horas quedan condensados, entre otras cosas, dos nuevos tiempos verbales (el pretérito imperfecto y el futuro imperfecto) y la forma del imperativo. Si añadimos a esto la necesidad que se tiene en este nivel de reforzar gran parte de los contenidos de cursos anteriores, resulta

evidente el gran esfuerzo de aprendizaje que tienen que hacer nuestros estudiantes en tan poco tiempo.

La segunda razón tiene que ver con el nivel de dominio del español exigido por el Ministerio de Asuntos Exteriores de España para aquellos nacionales chinos que quieran obtener un visado de estudiante, el cual se sitúa exactamente en el nivel A2.2. Debido a que el objetivo de un gran número de estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín es el de ir a España a cursar algún tipo de estudio, resulta evidente la necesidad de reforzar este nivel, clave para el futuro de muchas personas.

ADAPTACIÓN VERSUS CREACIÓN DE MATERIALES

Una de las grandes dificultades a la que nos enfrentamos los profesionales de la enseñanza del español a la hora de diseñar el contenido de nuestras clases es la de cómo hacer que todas las actividades que propongamos en el aula se ajusten perfectamente a los objetivos marcados por el currículo del centro. Esta cuestión adquiere especial relevancia cuando, al aplicar el material propuesto por los centros (generalmente un libro), vemos que éste no es completamente satisfactorio. Ante este problema tenemos, básicamente, dos caminos a seguir:

1. El primero es el de adaptarnos nosotros a la situación, lo cual, en muchas ocasiones, significa descartar parte de ese material y sustituirlo por actividades complementarias más adecuadas. Aunque esta es una solución válida en muchos casos, no siempre resulta la más adecuada, pues muchas veces supone descartar muchas actividades de gran calidad.
2. Para evitar precisamente esto, tenemos un segundo camino: el de adaptar la situación a lo que necesitamos. Pero, ¿cómo lo hacemos? Tenemos básicamente dos formas: la adaptación y la creación de materiales para el aula EL/E.

ADAPTACIÓN Y/O CREACIÓN DE MATERIALES

Adaptación

La adaptación de materiales consiste en modificar materiales existentes para que sean más eficaces, pues logramos que el contenido de nuestras clases tenga un mayor grado de coincidencia con el currículo del curso. La principal ventaja que tiene la adaptación frente a la creación de materiales es que la inversión de tiempo y esfuerzo es comparativamente más baja. No obstante, muy ligada en esta ventaja está su punto débil más evidente: el resultado final no es siempre el más adecuado.

Creación

A diferencia del método anterior, la creación de materiales consiste, como su nombre indica, en el diseño de actividades propias partiendo de cero. Su mayor ventaja es el control total que tenemos sobre los contenidos de las mismas, lo cual hace que su grado de eficacia en el aula sea muy elevado. No obstante, su principal inconveniente es la gran inversión de tiempo y esfuerzo que ello requiere.

En mi caso, teniendo en cuenta los contenidos del curso marcados por el centro y las características del método utilizado en el nivel A2.2 en el Instituto Cervantes de Pekín (Aula Internacional 2), decidí seguir la segunda de las vías para intentar completar y reforzar algunas actividades.

¿DÓNDE ENCONTRARLAS?

En el sitio web del Instituto Cervantes de Pekín. Proyecto ELEPEK:



Fig. 1 - http://pekin.cervantes.es/es/cursos_espanol/elepek.htm

PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES

Me gustaría ser el aire que respiras

Objetivo: reforzar las fórmulas para expresar deseo (gustaría + verbo en infinitivo).
Ver contraste entre esta fórmula y gustar + verbo en infinitivo

- Duración : 30 – 40 minutos.
- Especificaciones: esta actividad se realizará durante la lección 7 de Aula Internacional 2.

¿Qué tal la fiesta de ayer?

- Objetivo: reforzar las fórmulas para hacer valoraciones de personas y actividades lúdicas. Repasar el Pretérito Indefinido.
- Duración : 30 – 40 minutos.
- Especificaciones: esta actividad se realizará después de haber hecho la actividad 4 de la lección 7 de Aula Internacional 2.

Érase una vez... el cuerpo humano

- Objetivo: aumentar y reforzar el conocimiento de las partes del cuerpo.
- Duración : 30 – 40 minutos.
- Especificaciones: esta actividad se realizará al principio de la lección 8 de Aula Internacional 2.
- Objetivo: reforzar el conocimiento de los estudiantes sobre formas de describir dolores, molestias y síntomas.
- Duración : 40 – 50 minutos.
- Especificaciones: esta actividad se realizará después de haber hecho el ejercicio 3 de la lección 8 de Aula Internacional 2.

San Valentín a dos velas

- Objetivo: reforzar las fórmulas para dar consejos.
- Duración : 30 – 40 minutos.
- Especificaciones: esta actividad se hará después de haber realizado el ejercicio 3 de la lección 8 de Aula Internacional 2.

Mal de amores

- Objetivo: reforzar las fórmulas para dar consejos.
- Duración : 30 – 40 minutos.

- Especificaciones: esta actividad se realizará después de haber hecho el ejercicio 8 de la lección 8 de Aula Internacional 2.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Fernández López, M.^a C. 2004. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 715-734.
- Gelabert, M.^a J.; Nueso, I. y Benítez, P. 2002. *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco-Libros.
- Martínez Bonafé, J. 1992. ¿Cómo analizar materiales curriculares?. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- Martos Núñez, E. y García Rivera, G. 1998. Sobre materiales didácticos. En Mendoza Fillola, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori, 331-345.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

TALLER DE DISEÑO DE MATERIALES: LECTURAS GRADUADAS PARA SINOHABLANTES

MARÍA LAURA MOSQUEIRA

*Universidad de Tong Ling**Centro Universitario de Idiomas de Buenos Aires*

RESUMEN

El objetivo del taller es ofrecer a los docentes de E/LE en China una serie de herramientas prácticas que los ayuden a adaptar o crear materiales para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes. En primer lugar, repasaremos una serie de conceptos teóricos básicos aplicados al diseño de materiales, enfocados en esta destreza. Luego, describiremos paso a paso el proceso de creación de lecturas graduadas, basado en los conceptos teóricos introducidos antes. Veremos qué criterios y objetivos hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar las lecturas y armar las actividades y que estrategias áulicas necesitamos desarrollar. Se alentará a los participantes a poner en práctica los conceptos e ideas trabajados. Se les darán distintos tipos de textos y contextos áulicos (educación universitaria, primaria o secundaria) y ellos deberán adaptarlos y crear actividades de acuerdo a los criterios y problemáticas analizados. Finalmente, haremos una puesta en común de las actividades creadas por los participantes. Además de ser una propuesta práctica para estimular la creación de materiales adecuados a los contextos áulicos particulares en los que cada docente trabaja, este taller también busca ser un espacio de intercambio de ideas y actividades. Esperamos que contribuya a estimular la creación conjunta y el intercambio de recursos para el desarrollo de la destreza de comprensión lectora en aprendientes sinohablantes.

Comenzamos el proyecto de diseñar una serie de lecturas graduadas para sinohablantes porque queríamos ofrecer a nuestros estudiantes de nivel inicial e intermedio más recursos para que pudieran poner en práctica lo que estaban aprendiendo y, al mismo tiempo, enriquecer el vocabulario.

Cuando nuestros estudiantes nos preguntan cómo mejorar sus destrezas, les recomendamos usar la lengua haciendo cosas que les interesen. Por ejemplo, les decimos que escuchen música, miren películas y series de televisión, que lean, en fin, que se rodeen de la lengua meta. Para los estudiantes en un contexto de aprendizaje este “rodearse” de la lengua no siempre es tan sencillo como para aquellos que se encuentran en un contexto de inmersión. Si bien hoy en día cuentan con muchos recursos en línea, en lo que respecta a la lectura, encontrar qué leer es un desafío para los estudiantes de nivel inicial, que no siempre están dispuestos a llevar a cabo.

Cuando se enfrentan a un texto quieren traducir todo, palabra por palabra, esto produce una sobrecarga del sistema que conduce al fracaso y al consecuente abandono. El trabajo con lecturas graduadas nos permite evitar esta sobrecarga, ya que su diseño se basa en el requisito de *Input + 1*. Esto quiere decir que se gradúa cuidadosamente la dificultad del contenido al que los estudiantes están expuestos. El vocabulario y las estructuras gramaticales se adaptan al nivel al que están destinados. Concentran, además, casi todo lo que queremos enseñar, repasar o sistematizar. A través de ellas, podemos poner en práctica actividades que estimulen y desarrollen el uso de estrategias, a las que luego podrán recurrir por su cuenta cuando se enfrenten a diversos textos.

Uno de los objetivos generales que debemos trazarnos a la hora de diseñar materiales de lectura es ampliar las experiencias de los alumnos respecto de los textos escritos. Esto implica ponerlos en contacto con distintos tipos de texto, desde un boleto de tren, un manual de instrucciones, una noticia, un curriculum, hasta una novela o un texto científico. No sólo para ampliar el conocimiento lingüístico, sino también los contextos y los usos diferentes de los textos, para que vayan armando esquemas significativos en su memoria y sean capaces de extraer información relevante a partir del tipo textual. También es muy importante elegir textos que les resulten interesantes. Si los estudiantes sienten curiosidad, placer o interés por lo que están leyendo, el aprendizaje resulta más significativo. Debemos tener en cuenta las necesidades, los intereses y los gustos del grupo a los que están destinadas las lecturas, para garantizar un alto grado de motivación. Una vez seleccionadas las lecturas, decidiremos para qué nivel serán de acuerdo al grado de dificultad lingüística que presenten, la extensión, el vocabulario y el tipo de texto.

En general, los textos que seleccionamos (cuentos, artículos de diario o revistas, etc.) no son lingüísticamente uniformes, por eso tenemos que adaptarlos para que se adecúen al requisito de *Input +1*. Luego, decidiremos los objetivos específicos de cada actividad, por ejemplo, qué tipo de estrategias nos proponemos estimular, qué

tipo de información esperamos que los estudiantes reconozcan, qué tipo de lectura queremos que practiquen (extensiva, intensiva, focalizada, etc.).

Otro concepto fundamental que tenemos que tener en cuenta a la hora de seleccionar y adaptar los textos es “el equipaje del lector”. Grellet (1981) definió la lectura como un proceso de adivinación constante, donde lo que el lector aporta al texto, es tan importante como lo que se encuentra en él. El sentido de un texto se construye en cada lectura, con cada lector. De ahí que el bagaje de conocimientos que el lector aporta es decisivo para la interpretación del sentido. Si conocemos este equipaje, podemos seleccionar mejor los materiales y crear actividades más productivas.

Hay textos que desde nuestro punto de vista parecen sencillos, pero a nuestros estudiantes les resultan sumamente complicados. En un contexto de aprendizaje, tenemos que tener en cuenta que hay información contextual que los estudiantes quizás desconocen, por lo cual establecer relaciones con la información que está ante ellos no es tan simple. Las inferencias que los lectores pueden hacer dependen muchas veces del equipaje que cada uno trae. La dificultad de leer un texto se reduce cuando podemos relacionarlo con este “equipaje”, que contiene conocimientos no sólo lingüísticos, sino además culturales y pragmáticos.

Entre las estrategias que buscamos desarrollar a través de las actividades, se encuentra el poder hacer distintos tipos de inferencias. Las mismas pueden ser interlingüales, cuando recurren al uso de los conocimientos lingüísticos de su propia lengua para hacer comparaciones. Este tipo de inferencias son menos frecuentes cuando la lengua materna está tan alejada de la lengua meta, como es el caso del chino y el español. Extralingüales, cuando se basan en el conocimiento del mundo. Se trata de claves culturales que ayudan a predecir el contenido de lo escrito, como el tema, las características del texto (organización, género, el medio donde aparece). La distancia geográfica y, al mismo tiempo, la menor repercusión de la industria cultural en lengua hispana (comparada con la inglesa) hacen que la carencia en estos aspectos culturales sea notable en los alumnos sinohablantes. Finalmente, encontramos las inferencias intralingüales, basadas en el conocimiento de la lengua meta; por ejemplo, adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir del contexto lingüístico, identificar la función gramatical que cumple una palabra, identificar los referentes, identificar en el texto relaciones léxicas, como sinonimia, identificar el significado de uno o más partes de palabras desconocidas, como prefijos y sufijos. Un trabajo sistemático y reflexivo de lectura aporta elementos significativos para la expansión del equipaje del lector, que lo ayudarán a realizar estas inferencias y llegar a la comprensión del texto.

2. EL PROCESO DE CREACIÓN DE LECTURAS GRADUADAS: UN EJEMPLO

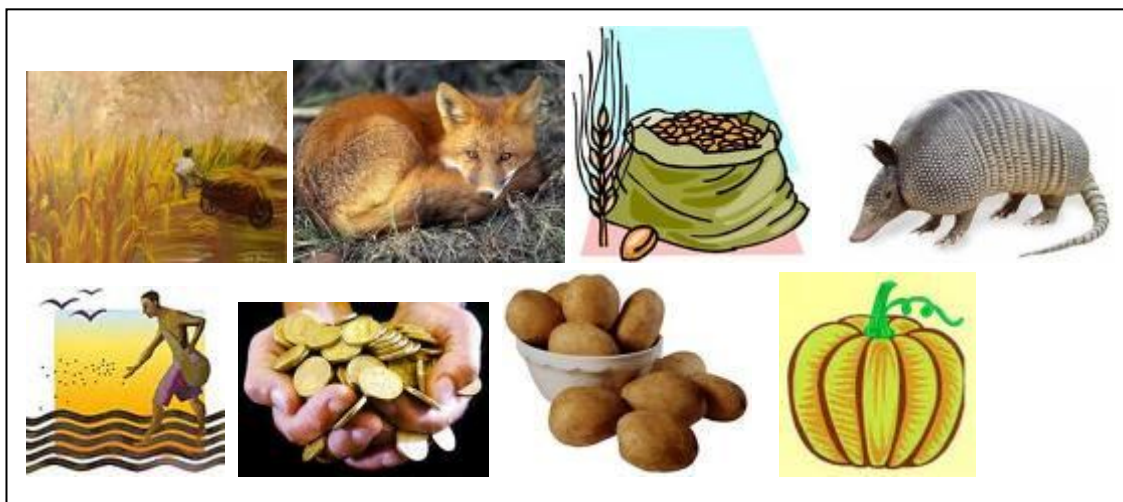
Materiales didácticos para el aula de ELE: Lecturas graduadas. Nivel A2

El zorro y el quirquincho

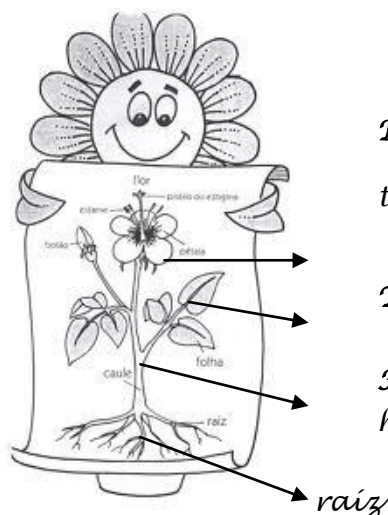
1) Antes de leer el texto:

a) Relaciona las palabras con las imágenes

a) Zorro b) Quirquincho c) Sembrar d) Cosecha e) Ganancias f) Papas g) Trigo h) Zapallo



b) Lee las definiciones de las siguientes palabras y marca las partes de la planta en el dibujo.



Raíz: es la parte de la planta que crece abajo de la tierra. ✓

Tallo: es el cuerpo de la planta.

Hojas: son verdes, una planta puede tener muchas hojas.

2) Lee el cuento y realiza las actividades

El zorro tiene tierras para sembrar, pero no le gusta trabajar porque es vago. Entonces

le propone a su amigo, el quirquincho, un negocio. El zorro le va a dar la tierra y el quirquincho tiene que sembrarla y al final del año van a dividir la cosecha mitad y mitad. La mitad para el zorro y la otra mitad para el quirquincho.

El zorro pone la tierra, el quirquincho pone el trabajo y dividen las ganancias. El quirquincho piensa que es un negocio justo y acepta la propuesta de su amigo.

El zorro piensa que el quirquincho no es muy inteligente y quiere engañarlo. Entonces, le dice:

- Amigo, vamos a dividir la cosecha así: este año, todo lo que crece arriba de la tierra es para mí y todo lo que crece abajo es para usted, ¿de acuerdo?

- De acuerdo, responde el quirquincho sin protestar.

Ese año, el quirquincho siembra papas. Le da al zorro todas las plantas y hojas inútiles que crecen arriba de la tierra y se queda con todas las papas. El zorro muy, muy enojado le dice al quirquincho "este año hacemos al revés. Para mí todo lo que crece abajo y para usted todo lo que crece arriba". Entonces, el quirquincho, que no es tan tonto como piensa el zorro, siembra trigo. En el momento de la cosecha, el quirquincho le da al zorro todas las raíces y se queda con todo el trigo. Muy, pero muy enojado, el zorro le dice al quirquincho "este año mi querido amigo, todo lo que crece arriba y abajo de la tierra es para mí y lo que crece en el medio es para usted, ¿de acuerdo?".

El quirquincho lo mira con los ojos pequeños y una sonrisa y le responde, "de acuerdo, amigo mío". Y siembra zapallos.

En el momento de la cosecha, el quirquincho le da al zorro las raíces y las hojas y se queda con todos los zapallos hermosos.

Después de tres años, el quirquincho es muy rico y quiere comprarle la tierra al zorro. El zorro, que está muy pobre, se la vende. Ese fue su castigo por querer engañar a su amigo.

a) Decide si estas oraciones son verdaderas o falsas

- a) El zorro es muy trabajador.
- b) El zorro piensa que el quirquincho es tonto
- c) El quirquincho le propone un negocio al zorro.
- d) El primer año el zorro se queda con toda la cosecha.
- e) El segundo año el quirquincho siembra trigo
- f) El tercer año el quirquincho vuelve a engañar al zorro.

b) Responde: ¿Qué negocio le propone el zorro al quirquincho? ¿Por qué el zorro cree que puede aprovecharse del quirquincho? ¿Quién engaña a quién finalmente?

Vocabulario

Tierra:	土
Sembrar:	播种
Proponer:	建议
Negocio:	商业
Cosecha:	收获
Ganancia:	收益
Justo:	公平的
Propuesta:	建议
Engañar:	欺骗
Crecer:	成长
Protestar:	抗议
Hoja:	叶
Quedarse:	keep
Trigo:	小麦
Raíz:	根
Zapallo:	南瓜
Rico:	有钱的
Fue:	pasado del verbo Ser
Castigo:	出发

3) Marca en el texto los pronombres de OD y OI (la, lo, las, los, le, les) e indica a qué se refieren.

Por ejemplo: El zorro le va a dar la tierra y el quirquincho tiene que sembrarla
(al quirquincho) (la tierra)

4) Vuelve a contar la historia oralmente. Continúa esta secuencia:

El zorro le propone.....El zorro va a poner la tierra y el quirquincho.....y dividen.....

El primer año el zorro le dice al quirquincho.....Entonces, el quirquincho.....

El segundo año....

El tercer año.....

Finalmente.....

Puedes usar las siguientes palabras

Verbos: proponer/ sembrar/ engañar/ dividir

Sustantivos: papas/ trigo/ zapallos/ tierra

Conectores: entonces/ por eso/ porque

4) De a dos, escriban el diálogo entre el zorro y el quirquincho

Zorro: ¡Hola querido amigo! ¿Cómo está? Tengo un negocio para proponerle.

Quirquincho: ¡Qué bien! ¿Y cuál es el negocio?

Zorro....

Puedes usar estas expresiones

Zorro

¡Me ha engañado!
¡Otra vez no va a engañarme!
¡Usted no es un buen amigo!
¡Ay, Dios mío!

Quirquincho

De acuerdo, amigo mío
¿Está seguro amigo?
Usted ha intentado engañarme a mí
Este es su castigo por ser un mal amigo

Primero, tenemos que decidir a quién están dirigidas las lecturas, cuáles son las características del grupo y el nivel. En este caso se trata de estudiantes universitarios que están cursando la carrera de Lenguas extranjeras y cuyo nivel de español es inicial.

Segundo, tenemos que definir los objetivos generales. Por ejemplo, que los estudiantes se familiaricen con distintos tipos de formatos textuales; que tomen contacto con diversas variedades del español; etcétera. Los objetivos trazados en el

caso del ejemplo que vamos a analizar fueron: ofrecer a los estudiantes más recursos, distintos del libro de texto de la clase, para enriquecer el vocabulario y el uso de estructuras gramaticales; que los estudiantes desarrollen estrategias para mejorar la comprensión lectora (tanto lectura extensiva como intensiva); que comiencen a tomar contacto con textos literarios en español. Luego, para cada actividad definimos objetivos específicos.

Tercero, seleccionamos los textos en función de las necesidades y los intereses de los destinatarios y los objetivos anteriormente definidos. Como en el ejemplo que estamos analizando, uno de los objetivos trazados es que los estudiantes tomen contactos con textos literarios, elegimos cuentos cortos, leyendas y fábulas tradicionales. Uno de los criterios de búsqueda para armar el corpus, fue seleccionar lecturas que formaran parte del currículo de la escuela primaria y secundaria de diversos países hispanohablantes.

El ejemplo que tomamos, “El zorro y el quirquincho”, es una fábula tradicional de Argentina. Hay muchas versiones de esta historia, los personajes y los productos agrícolas varían de acuerdo a la región. Sin embargo, la estructura y la moraleja se mantienen. En una de las versiones, en lugar de animales, los que se asocian son un campesino y el Diablo. Hay muchas historias que tienen al Diablo como protagonista en la literatura folklórica argentina. Este personaje, al igual que el zorro, representa la astucia. Sin embargo, esta es una clave cultural que posiblemente escape a los lectores sinohablantes. Mientras que, probablemente, sí tengan referencias culturales que les permitan identificar al zorro como símbolo de la astucia. Pueden hacer esta inferencia según sus conocimientos generales de literatura universal o más específicos de fábulas chinas, donde el zorro tiene las mismas características. Otra razón por la que elegimos esta fábula, es por su estructura repetitiva. Como se repite tres veces la misma situación, los lectores pueden hacer muchas inferencias y predecir lo que va a pasar, además toman contacto una y otra vez con las nuevas estructuras gramaticales y el vocabulario introducido desde el comienzo. Si hicieron el esfuerzo de comprender la primera parte de la fábula, se encontrarán con menos dificultades frente a la segunda y tercera parte y podrán hacer una lectura más fluída; o bien, la segunda y la tercera parte les ayudarán a clarificar lo que no comprendieron antes.

Cuarto, adaptamos el texto de acuerdo al nivel al que está destinado. Es conveniente elegir un texto cuya dificultad lingüística ya se adecúe al nivel y donde no tengamos que hacer demasiadas modificaciones. En este caso, nos aseguramos que todas las formas de los verbos estuvieran en presente y cambiamos algunos términos que los estudiantes desconocen por otros más familiares. Por ejemplo, reemplazamos el término “compadre”, de uso muy común en algunas regiones de sudamérica, por “amigo”.

Quinto, armamos las actividades de prelectura. En general, estas actividades tienen

como objetivo específico activar conocimientos previos que van a ayudar a comprender el texto y, además, introducir vocabulario nuevo. Respecto del vocabulario tenemos que hacer una selección de los términos que esperamos que los estudiantes adquieran una vez finalizadas las actividades. Trabajaremos con una parte de ese vocabulario antes de comenzar a leer y con otra durante los ejercicios de comprensión y poslectura. Para las actividades de precalentamiento, lo ideal es seleccionar y trabajar algunos terminos que consideremos fundamentales para comprender el texto. Este también es un buen momento para llamar la atención de los estudiantes sobre el tipo textual, el género, el título y otra información paratextual que se pueda encontrar. En este caso, podemos discutir sobre las características generales de las fábulas: los personajes suelen ser animales y siempre concluyen con una moraleja, ya que tienen un fin didáctico.

Sexto, armamos las actividades de comprobación de la comprensión lectora. La primera actividad propuesta está enfocada al desarrollo de la lectura intensiva y se concentra en la búsqueda de información específica. Esto podemos hacerlo con preguntas, ejercicios de verdadero/falso o de elección múltiple. La segunda actividad apunta a la lectura extensiva. Se intenta comprobar si los estudiantes captaron las ideas globales que estructuran en el texto y, en el caso de esta fábula, si comprendieron la moraleja de la historia.

Por último, armamos las actividades de poslectura. Pueden estar enfocadas al trabajo específico con el vocabulario, por ejemplo, deducción del significado de ciertos términos claves a partir del contexto o derivación de palabras. También podemos usar el texto como disparador para inferir cuestiones gramaticales. Incluso, podemos proponer actividades que integren distintas destrezas. Podemos usar el tema del texto para iniciar un debate, comparar cuestiones culturales, usar el texto como modelo para otros ejercicios de producción escrita, entre otros. En nuestro ejemplo, propusimos una actividad de producción oral y otra de producción escrita, que además ayudan a integrar los contenidos léxicos y gramaticales nuevos. Además, incluimos un ejercicio para repasar gramática, específicamente, pronombres personales acusativos y dativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acquaroni, R. 2004. La comprensión lectora. En Sánchez, J. y Santos, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda y extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- VV.AA. 2000. *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de ELE. Carabela*, 49. Madrid, Sociedad General Española de Librería.

ANEXO I

Propuestas para trabajar en el taller

Los participantes van a trabajar en grupo. Cada grupo propondrá un contexto auténtico distinto según el medio en el que trabajan los integrantes, por ejemplo, escuela primaria, media, universidad, instituto privado, etcétera. Luego, de un corpus de textos dados, deberán seleccionar uno y proponer actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.

Tal y como se vio en el ejemplo deben definir:

- 1) El nivel al que está destinado de acuerdo a la complejidad de las estructuras gramaticales, el tipo de texto, la extensión y el vocabulario.
- 2) Los objetivos generales y los objetivos específicos de cada actividad, como por ejemplo, desarrollar qué tipo de estrategias, hacer qué tipo de inferencias, reconocer qué información, practicar qué tipo de lectura, etcétera.
- 3) Armar actividades de prelectura enfocadas a la activación de conocimientos previos, anticipación e introducción de vocabulario nuevo.
- 4) Armar actividades de comprobación de la comprensión lectora, que apunten tanto a la lectura extensiva como a la intensiva.
- 5) Armar actividades de poslectura. Por ejemplo, hacer inferencias intralingüales respecto del vocabulario o las estructuras gramaticales; proponer actividades que integren otras destrezas.

ANEXO II

Corpus de textos

Disputa por señas

Hace mucho tiempo atrás, los romanos, que carecían de leyes para su gobierno, fueron a pedir las a los griegos, que sí las tenían. Éstos les respondieron que no merecían poseerlas porque eran ignorantes y no las podrían entender. Pero que si insistían en conocer y usar estas leyes, antes les convendría disputar con sus sabios, para ver si merecían llevarlas. Respondieron los romanos, que aceptaban el desafío y firmaron un convenio para la competencia. Como hablaban idiomas distintos, acordaron disputar por señas. Los romanos estaban muy preocupados porque no eran letrados y temían el vasto saber de los doctores griegos. Finalmente, eligieron a un rústico muy astuto y le dijeron: 'Tenemos un convenio con los griegos para disputar por señas. Por favor, ve y habla por nosotros. Pide lo que quieras y te lo daremos. Ayúdanos'. El rústico aceptó. Lo vistieron con ropa elegante y fueron al lugar acordado, el día acordado. Subió a un banco y dijo con arrogancia: 'Vengan los griegos, si se atreven'. Llegó allí un griego, doctor sobresaliente, elegido entre todos los griegos. Subió a otro banco, ante todo el pueblo reunido. Comenzaron sus señas como se había acordado. El griego levantó con calma la mano y mostró sólo un dedo, el que está cerca del pulgar. El rústico, entonces, le mostró tres dedos, el pulgar y otros dos retenidos en forma de arpón. El griego, a su turno, tendió la palma llana y se sentó luego plácidamente. El rústico levantó su brazo musculoso, frunció el seño y mostró el puño cerrado. El sabio griego se dirigió a todos los que estaban allí reunidos y dijo: 'Los romanos merecen las leyes, no se las niego'. Todos quedaron satisfechos y se fueron a sus hogares. Los romanos estaban orgullosos de su hombre. Más tarde, algunos amigos le preguntaron al griego que habían dicho durante la disputa y el griego respondió: 'Cuando mostré mi dedo índice, yo dije que hay un Dios y él, al mostrar los tres dedos, respondió que estaba de acuerdo, que era uno en tres personas. Luego, al mostrar la palma de mi mano, quise decir que estábamos bajo su voluntad y él, con el puño cerrado, respondió que en su poder estábamos. Cuando vi que entendían y creían en la Trinidad, comprendí que merecían las leyes'. A su vez, los romanos, preguntaron al rústico qué palabras habían intercambiado, éste respondió: 'Me dijo que con un dedo me quebraría el ojo. Me llené de ira y le respondí con cólera y con indignación que yo le quebraría los ojos con dos dedos y los dientes con el pulgar. Me dijo después que me daría tal palmada que los oídos me vibrarían. Yo le respondí que le daría tal puñetazo que en toda su vida no podría a vengarse. Cuando vió que la pelea era tan despareja, dejó de amenazar a quien no le temía'.

Por esto dice la fábula de la sabia vieja: "No hay mala palabra si no es tomada a mal. Verá que es bien dicha si fue bien entendida".

1) Responde:

- ¿Qué le piden los romanos a los griegos?
- ¿Por qué los griegos no quieren darles las leyes a los romanos?
- ¿Qué tienen que hacer los romanos para ganar las leyes?
- ¿A quién eligen los romanos para que los represente?
- ¿A quién eligen los griego para hablar por ellos?

2) Relaciona las imágenes de acuerdo al texto:



El sabio griego



Mostró el puño cerrado



Mostró tres dedos

Mostró un sólo dedo



El rústico romano



Tendió la palma de la mano



3) Qué significan estas señas de acuerdo al griego y al romano

	Griego	Romano
	Para el griego esta seña quiere decir que solamente hay un Dios	Para el romano esta seña quiere decir que el griego lo amenaza con quitarle un ojo
		
		
		

El grillo maestro

[Fábula. Texto completo]

Augusto Monterroso

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

La tela de Penélope o quién engaña a quién

[Minicuento. Texto completo]

Augusto Monterroso

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

Historia

Julio Cortázar

Un cronopio pequeñito buscaba la llave de la puerta de calle en la mesa de luz, la mesa de luz en el dormitorio, el dormitorio en la casa, la casa en la calle. Aquí se detenía el cronopio, pues para salir a la calle precisaba la llave de la puerta.

Instrucciones para subir una escalera

Julio Cortázar

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en este descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处

LA ASIGNATURA DE CULTURA EN LAS AULAS E/LE DE LA UNIVERSIDAD: PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES

ANABEL GARCÍA Y LARA MASSAGUER

Universidad de Jilin

1. INTRODUCCIÓN

En este taller, pretendemos dar una visión general del desafío que comporta la enseñanza de la cultura en contextos de no inmersión y, concretamente, en el caso de los estudios superiores en China. Lo hacemos a partir de nuestra propia experiencia y con la finalidad de:

- Ofrecer un panorama general de la enseñanza en el contexto educativo universitario en el que trabajamos.
- Reflexionar, con otros profesores, sobre las cuestiones surgidas de nuestra práctica docente de la asignatura Cultura del currículum nacional de la licenciatura de español.
- Proponer un marco teórico que nos ayude a diseñar unidades y actividades didácticas para la asignatura de Cultura.
- Compartir actividades que nos han servido para trabajar aspectos culturales tanto en la asignatura de cultura propiamente dicha como en otras asignaturas de la licenciatura de Español.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tras varios años como profesoras en la Universidad de Jilin, en China, nos hemos planteado diversas cuestiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura en este particular entorno educativo. Una de estas cuestiones surge cuando, a pesar de nuestros esfuerzos, muchos alumnos universitarios se gradúan siendo hablantes de español lingüísticamente preparados, pero comunicativamente, en el sentido más amplio del término “comunicativo”, poco competentes.

Consideramos que la poca cabida que tienen los componentes sociocultural y pragmático en los programas de la universidad es la raíz principal de este problema. La siguiente observación de Lourdes Miquel (1999: 36) explica la importancia de trabajar la competencia cultural desde el *análisis comunicativo y pragmático de la lengua*:

La cultura debe abordarse desde su uso, es decir analizando hechos y fenómenos culturales, analizando situaciones concretas, viendo la variabilidad de sus signos y dándoles significado. Se trata, por tanto, de realizar un proceso de contextualización de cualquier fenómeno de índole cultural.

Sin duda, enseñar cultura no es una tarea fácil y mucho menos cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar en contextos de no inmersión y en una cultura tan dispar de la lengua meta como la cultura china. Si la lengua toma todo su significado en este contexto sociocultural de uso, el extranjero “necesitará de la ‘información’, de la explicitud de los elementos que en dicho contexto conviven, para dotarlo de ese conocimiento operativo que afectará decididamente a sus interpretaciones comunicativas”. (Miquel, 1999: 36).

Esa información debe explicitarse y trabajarse en el aula, si no queremos que nuestros alumnos interpreten y emitan mensajes desde el contexto cultural de la lengua materna, es decir, desde una clave distinta a la de los hablantes de la lengua meta. Esa contextualización de lo cultural que da significado, y que nuestros alumnos en China no pueden experimentar de primera mano, se convierte en un campo de reflexión, estudio y trabajo para el lector o profesor en las universidades chinas. Es esta una empresa para la cual se dispone de pocas herramientas y materiales, y a veces incluso de poca formación para llevarla a cabo. Nuestra experiencia como docentes en la universidad china nos demuestra que se necesitan, como mínimo, dos años de trabajo y contacto permanente con los alumnos en el aula para:

1. tener una dimensión real de esta problemática
2. comprender la percepción que tienen los estudiantes chinos de nuestras culturas, dadas las características de la formación preuniversitaria en este país.

La experiencia ha sido y sigue siendo la guía fundamental en el diseño del programa de la asignatura de cultura. Por ello, creemos que es de suma importancia compartir ideas y

crear programas que puedan ayudarnos a trabajar el componente cultural en este determinado contexto de enseñanza.

Frente a esta problemática surgen cuestiones tales como:

- Qué contenidos culturales son relevantes y representativos y con qué criterio elegirlos.
- Cuándo y cómo presentar los contenidos culturales teniendo en cuenta las características propias del currículo de lengua en la universidad.
- Cómo dotar al alumno de destrezas en las competencias necesarias para que sean usuarios competentes de la lengua.
- Cómo despertar en ellos una dimensión afectiva que les haga querer descubrir al otro.
- Qué carencias y necesidades tienen los alumnos chinos universitarios que estudian español .
- Qué formación necesitamos los profesores nativos y no nativos que enseñamos E/LE en las aulas de la universidad.
- Qué materiales y herramientas podemos utilizar en el aula para trabajar y contextualizar los elementos culturales.

Todas estas cuestiones dan fe de la importante tarea que tienen los profesores universitarios de acercar a los alumnos a las culturas hispanoamericanas en el aula de E/LE, y de buscar, crear, diseñar, adaptar y poner en práctica materiales y programas. Sabemos que el debate sobre la cultura en el aula no es nada nuevo, pero no existen todavía programas de cultura que se adapten a las peculiaridades de un auditorio como el que aquí nos atañe.

Como ya venimos destacando, la cultura es un componente inherente a la adquisición de la lengua en su uso, es decir, en el contexto que le da significado. Un hablante comunicativamente competente en lengua española debe serlo también en la cultura española. Mientras ésta última no se trabaje de forma adecuada en las aulas, los estudiantes no serán usuarios competentes. En el contexto particular de las universidades chinas, ayudar a formar hablantes “culturalmente” competentes tiene especial relevancia, ya que la mayoría de los estudiantes graduados, debido al emergente mercado laboral y al desarrollo de las comunicaciones, mantienen un fluido contacto con nuestro mundo, ya sea desde dentro como fuera de China. Dadas las marcadas diferencias culturales existentes, creemos que es también una responsabilidad educativa acercar y preparar a nuestros alumnos para su pleno desarrollo profesional.

3. EL CURRÍCULO DE LENGUA ESPAÑOLA

La carrera de lengua española tiene una duración de 4 años que se dividen en 8 semestres de 16 semanas y en total los alumnos cursan 1986 horas lectivas de 45 minutos cada una. Las asignaturas troncales que integran el plan curricular de la carrera de lengua española son las siguientes: Fonética, Gramática, Léxico, Compresión Auditiva, Expresión Oral (habla), Expresión Escrita (redacción), Compresión Lectora (lectura), Traducción, Cultura de España y Latinoamérica.

El departamento de español está formado por profesores chinos y extranjeros liderados por un decano. Es común que el lector extranjero imparta las asignaturas de comprensión y expresión oral, así como las de cultura. A simple vista, este currículo no integra destrezas pero el profesor extranjero tiene total libertad para decidir el enfoque, la metodología y los contenidos de las materias asignadas. Es por lo tanto el lector extranjero el que decidirá qué enseña y cómo enseña en la clase de cultura, que es el tema que nos ocupa en este artículo.

Aunque haya buenas relaciones interpersonales entre los profesores chinos y extranjeros, echamos en falta la participación en reuniones del departamento. Estamos convencidas que el trabajo conjunto de todo el departamento constituiría una valiosa oportunidad para compartir ideas, discutir necesidades, crear y pilotar programas y asignaturas, evaluar, analizar objetivos y contenidos relevantes, y así, coordinando el trabajo de todo el departamento, crear un currículo de estudios que se ajuste a las necesidades concretas de los estudiantes chinos.

4. LA ASIGNATURA DE *CULTURA DE ESPAÑA/AMÉRICA LATINA*

Esta materia se imparte durante el tercer año académico de la carrera y se divide en dos semestres, uno dedicado a España y el otro a América Latina. Cada semestre comprende aproximadamente 16 semanas de dos horas lectivas semanales (90 minutos).

No existe un programa definido de la asignatura y se confía en la capacidad profesional del docente extranjero para llevarlo a cabo. Éste es un gran desafío para el profesor que tiene la responsabilidad de crear, diseñar, organizar unos contenidos que no son posibles de cubrir en tan limitado tiempo. A su vez, se espera de los lectores extranjeros un conocimiento histórico y cultural, que por la pluralidad y peculiares características de los países hispanoamericanos, excede muchas veces los conocimientos de los profesores de lenguas. Es de destacar el papel fundamental que juega la iniciativa personal y profesional del docente para adaptarse a un ambiente de trabajo que presenta características diferentes a lo que compete a un profesional de lengua.

5. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO META

Las clases están formadas por aproximadamente 25 estudiantes de edades comprendidas entre unos 18 y 23 años. La dinámica de las clases se asimila a la existente en Occidente en las escuelas/institutos de educación secundaria. El *grupo-clase* se mantiene unido hasta el final de la carrera, siendo muy contados los casos de estudiantes que repiten el año o abandonan la universidad.

De acuerdo con nuestra experiencia, los alumnos chinos no suelen considerar el aprendizaje como un fin en sí mismo, sino como una vía de insertarse en el mundo laboral, de escalar socialmente y obtener un buen trabajo. Además, dan más relevancia al esfuerzo personal sobre la capacidad innata que puede tener un alumno o al hecho de tener un buen profesor. A pesar de ello, el profesor es una figura que imitar, hay que respetarlo y por tanto su conocimiento no se cuestiona. El aprendizaje no tiene como finalidad cuestionar, evaluar o generar conocimiento, ya que el conocimiento proviene de imitar a aquellos que la sociedad designa como ejemplos. Por esa razón, se valora más el estudio, la imitación del profesor que la reflexión crítica o tener ideas propias, de ahí que la creatividad no sea un factor valorado en las instituciones universitarias chinas.

La idea socrática de ser abiertamente escéptico a los argumentos del maestro no es común entre los estudiantes chinos, ya que cuestionar al maestro desmontaría la armonía social. El escepticismo, por lo menos en estadios iniciales del aprendizaje, no es un valor. Por lo tanto, el alumno chino tiende a imitar textos y profesores y no a ponerlos en duda. El papel del profesor está bien definido y la distancia entre profesor y alumno se acepta como normal. Se explica así, por qué los alumnos chinos suelen hablar menos en los debates de clase, o por qué los profesores occidentales siempre pensamos que no participan lo suficiente en clase. De hecho, el sistema educativo chino se encamina a pasar exámenes de respuesta múltiple y no tiende a desarrollar un pensamiento crítico.

En cuanto a los alumnos de la facultad de español, podemos decir que empiezan la carrera sin conocimientos previos de la lengua o de las culturas latinoamericanas. A pesar de ello, existe una alta motivación que se ve reflejada en la dedicación de los estudiantes al estudio de la lengua. Por otro lado, aunque los alumnos tienen una actitud positiva y proactiva durante las clases, destaca su poca autonomía de aprendizaje y su gran dependencia y sumisión al docente, reduciéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudio pautado por los profesores y a las tareas que éstos les asignan. Como consecuencia, no suele promoverse la creatividad en las aulas, cualidad que consideramos primordial en la enseñanza superior.

Sería interesante hacer un estudio de las salidas laborales de los graduados universitarios de las aulas de español. Tomando como ejemplo la Universidad de Jilín, en los últimos años y debido al desarrollo de las relaciones sino-latinoamericanas, una gran número de los graduados está empleado en organizaciones que realizan actividades comerciales entre

China y América Latina (entre ellos aproximadamente un 30% está trabajando fuera de China) y un 5% de los alumnos han optado por la docencia como actividad profesional.

6. MARCO TEÓRICO PARA EL DISEÑO DE UNIDADES Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN LA CLASE DE CULTURA

El programa de esta asignatura no suele estar definido en las facultades de español, nos referimos no sólo a sus objetivos como también a sus contenidos, que debido a la naturaleza de nuestras culturas, son tan variados como vastos. Consideramos que nuestra tarea como profesores extranjeros es brindar a nuestros alumnos, por un lado, el componente cultural indisociable del uso de la lengua y, por el otro, una visión general de la historia de las civilizaciones y las representaciones culturales de los países hispanohablantes como identidad nacional.

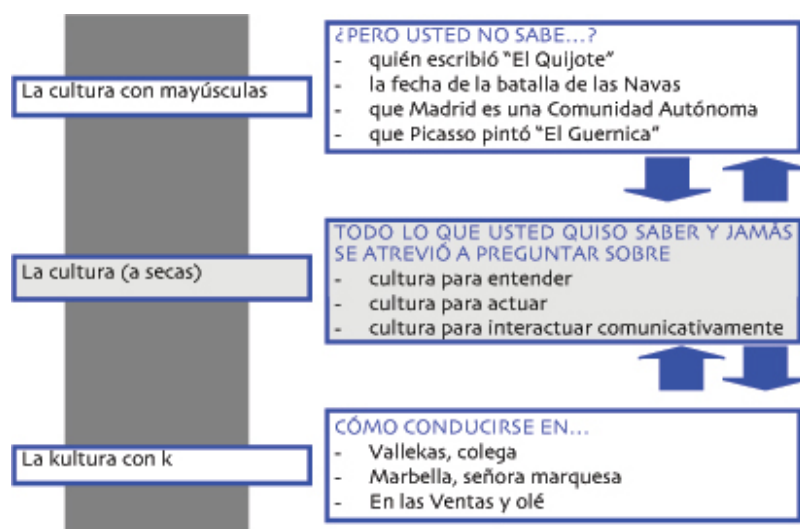
En un artículo titulado “¿Qué estudian los alumnos de español en China?”, el profesor Chang Fuliang describe el plan de estudios para la facultad de español en China y sus objetivos. Presenta, además, unos contenidos “culturales” que cada facultad puede optar por presentar de manera transversal a lo largo de la carrera universitaria o trabajarlos en las asignaturas de cultura. Según Chang, cada departamento dará mayor o menor importancia a aquellas áreas que considere pertinentes como:

- Conocer en cierto grado la historia literaria de España y Latinoamérica, en términos concretos, saber el esquema general del desarrollo literario, las vicisitudes de las corrientes principales, así como leer pasajes seleccionados de obras de los escritores importantes (sobre todo obras de los escritores contemporáneos).
- Conocer la historia, la geografía, la situación social, la cultura y las costumbres de las naciones hispanas.
- Estar al tanto de la política, relaciones diplomáticas, condición económica de los países de la Hispanidad y de las conexiones entre China y ellos, etcétera¹.

Podemos inferir de estos puntos presentados por Chang, la relevancia que se le da en el plan de estudios universitarios a la *Cultura Institucional*, es decir, la historia de las civilizaciones determinada por la cultura dominante y estructurada en distintas disciplinas. Este concepto de *Cultura Institucional* coincide con la definición dada por L. Miquel y N. Sans (1992) de *Cultura con mayúsculas* en su artículo “El componente cultural un ingrediente más en las clases de lenguas”. En él, sus autoras dividen el componente cultural de la lengua en tres grupos que se relacionan entre sí, destacando la “cultura a secas” como aquella que comprende todo el “conocimiento operativo [...] para participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas”:

¹ Chang (2004: 8).

“El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”
Miquel, L. y N. Sans. (1992)



Sin embargo, para trabajar de manera coherente la cultura en un marco universitario, consideramos importante presentar al alumnado muestras de cultura de los tres grupos arriba definidos. Damos cuenta de que presentar los referentes culturales y la cultura enciclopédica requieren mucho de motivación y tiempo, sin embargo no debemos descuidar su importancia para el alumno universitario que debe graduarse con unos conocimientos generales del panorama histórico, político y social de los países de habla española. A pesar de ello, nuestra condición *sine qua non* al elaborar programas y actividades para presentar los contenidos culturales en clase (incluyendo los tres grupos definidos arriba) debe ser la adquisición de una competencia cultural entendida como “el conocimiento operativo [...] del que disponen los miembros de una cultura [...] y que se organiza en torno al discurso” (Miquel, 1999: 35).

Hasta aquí hemos descrito el contexto de enseñanza-aprendizaje en que se desarrollan nuestras clases y el concepto de cultura que manejamos para trabajar el sustrato cultural en las aulas de la universidad. Vamos ahora a presentar otros conceptos teóricos que consideramos podrían ayudar a los profesores para el diseño de programas y actividades de cultura.

Un primer punto, sería llevar a cabo, en la medida de lo posible, un análisis de las necesidades y las salidas laborales de los alumnos universitarios que aprenden español en China. Según Richterich (1983), para hacer un buen análisis de necesidades se tendrían que tener en cuenta tres dominios; las necesidades, es decir, lo que el alumno tiene que saber para poder operar de una manera efectiva en una cultura determinada; las carencias que el alumno tiene en la lengua que va a estudiar y también lo que ya conoce de la misma;

y por último, los deseos y objetivos que los estudiantes tienen y que no necesariamente coinciden con los nuestros, los profesores, o las instituciones académicas.

Una vez analizadas las carencias y teniendo en mente las necesidades, es decir, adónde quiere llegar nuestro alumnado, cabe hacernos estas dos preguntas: *¿Cómo llegamos a cubrir esas necesidades del alumno?* y *¿Cómo solucionamos las necesidades creadas por el propio proceso de aprendizaje?* Así pues, las condiciones de aprendizaje del alumno chino, junto con sus conocimientos, habilidades, estrategias de aprendizaje y motivación son elementos que no pueden pasar inadvertidos en el aula de E/LE.

Richards y Lockhart (1998: 54) destacan sobre el tema lo siguiente:

Aunque el aprendizaje es el objetivo central de la enseñanza, ambos procesos (de enseñanza y aprendizaje) no son necesariamente idénticos. Los alumnos, también traen al aprendizaje sus propias creencias, objetivos, actitudes y decisiones, que a su vez influyen en la forma en que se enfrentan a éste.

De acuerdo con lo dicho, creemos que diseñar programas o currículos abiertos sería una opción acertada. En este tipo de programas, la metodología supone la negociación, la fijación y la evaluación de los objetivos y contenidos, es decir, de los cuatro elementos que integran el currículo. En este sentido, el desarrollo no es lineal sino circular, pues la evaluación de clase o de alumno puede modificar las decisiones de planificación.

Según nuestra experiencia, el enfoque más adecuado para abordar los contenidos culturales en la clase E/LE sería el comunicativo. Este enfoque es bien aceptado por los alumnos y podemos trabajar los contenidos en grupos, utilizar materiales reales o poco adaptados e integrar destrezas. Al mismo tiempo, nos permite utilizar las tareas como unidades mínimas de trabajo, con las que los alumnos pueden desarrollar su creatividad.

Como ya hemos señalado, la finalidad última del programa de la asignatura de cultura no debería ser trabajar la historia de las civilizaciones sino mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Se debe en fin, integrar el sustrato cultural de la lengua objeto de estudio en nuestras clases, evitando dar una visión estereotipada de las civilizaciones hispanoamericanas e incluyendo, en la medida de lo posible, una pedagogía intercultural.

Con este objetivo en mente, deberíamos diseñar programas y actividades para desarrollar la competencia cultural a partir de métodos dialógicos, experienciales y de investigación; fomentando la participación y el espíritu de cooperación de los alumnos.

7. EL COMPONENTE INTERCULTURAL

A diferencia de *la cultura institucional*, la llamada *social* se adquiere con la propia experiencia, por tanto, es necesario dotar al alumno de conocimientos y estrategias interculturales que le permitan comparar, analizar y reflexionar sobre las diferencias entre la cultura que aprenden y la suya propia. Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, cap.5.1.13.):

La conciencia intercultural se forma a través de la comparación del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio.

En situaciones de no inmersión, el único medio a aplicar para la consecución de este propósito consiste en la creación de contextos en el aula, a través de diferentes herramientas pedagógicas, en los que los alumnos puedan observar la cultura. Estos contextos de uso no sólo deberán ayudar a entender la relación indisoluble que hay entre lengua y cultura, sino también a activar los procesos mediante los cuales relacionamos aquello que conocemos acerca de un particular contexto de uso y los códigos que descodifican ese mismo contexto en la lengua meta y así, entendernos con nuestro interlocutor.

M. Byram y M. Fleming (2001: 19) dicen al respecto que para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, se deben adquirir “destrezas que ayuden al alumno a entender distintos modos de pensar y vivir, incrustados en el idioma objeto de estudio. Aunque existe una gran diferencia entre el texto y la experiencia, lo cognitivo y lo palpable, leer sobre algo o vivirlo”, nuestros alumnos no pueden experimentar de primera mano los hechos sociales, estéticos o ideológicos en los que se sumerge la cultura extranjera. Por ello, la única posibilidad que tenemos, en este contexto determinado, es dotar al alumno de destrezas para que cuando se encuentre inmerso en una cultura diferente, sea capaz de ponerlas en práctica.

Según el MCER (cap. 5.1.2.2.) esas destrezas interculturales son:

- La capacidad de relacionarse entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Es de suma importancia integrar la adecuación sociolingüística y las estrategias socioculturales como eje transversal en toda la licenciatura, pero lo es también introducir en el aula la pedagogía intercultural. Esta dimensión intercultural favorece la apertura

hacia el otro trabajando sobre la propia identidad y puede ayudar a nuestros alumnos a tomar consciencia de:

- 1) la artificialidad de cualquier sistema creado por un grupo cultural y
- 2) las variantes que entran en juego cuando hablamos de *identidades nacionales*.

Así mismo, no debemos descartar de la didáctica de la cultura en contextos universitarios, la historia de las civilizaciones hispanoamericanas y los referentes culturales, muchas veces implícitos en el discurso del hablante nativo y que determinan quién es un hablante extranjero y quién es un *hablante adecuado* en una cultura determinada.

8. PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES

Dado el marco teórico, durante el taller, presentaremos dos propuestas didácticas para trabajar el componente cultural en el aula E/LE en la universidad en China:

Propuesta 1. *La galería cultural.*

Esta actividad está pensada para trabajarse en las primeras sesiones de la clase de cultura, ya que tiene como objetivo reflexionar sobre el concepto de cultura, y demostrar que los componentes que conforman el término cultura son muy amplios y pueden diferir según una persona o grupo social.

Propuesta 2. *La radio para acercarnos a la cultura.*

La radio como una herramienta pedagógica para trabajar el componente cultural en diferentes asignaturas del currículo. Su principal objetivo: acercar a nuestros alumnos al acontecer en los países hispanohablantes, su realidad social, política, económica, etc.

9. CONCLUSIÓN

En un sistema pedagógico que pretende crear *máquinas de hablar perfectas*, el componente sociocultural queda relegado a un segundo plano. Las características propias del alumnado chino universitario, el bagaje cultural de aprendices, profesores nativos y no nativos y las particularidades del currículo de la licenciatura de lengua española nos obligan a reflexionar sobre cómo debemos trabajar en el aula las representaciones culturales de las sociedades hispanoamericanas.

Nos hemos propuesto en este trabajo llamar la atención sobre la necesidad de crear programas y desarrollar contenidos, con aporte tanto de profesionales chinos como

extranjeros, donde se integre la “cultura” en toda su plenitud en la enseñanza de E/LE en el aula universitaria en China.

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, M. y Fleming, M. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Chang, F. 2004. ¿Qué estudian los alumnos de español de China? *Actas del I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico*, Manila. *RedELE*, número especial. Documento disponible en Internet [<http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/manila/fuliang.pdf>].
- Miquel, L. 1999. El choque cultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*, 5, 27-42.
- Miquel L. y N. Sans, N. 1992. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0. Documento disponible en Internet [http://www.educacion.gob.es/redele/revista/miquel_sans.shtml].
- Richards, J. y Lockhard, Ch. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richerich, R. 1983. *Case studies in identifying language needs*. New York: Pergamon Press.